



Universidad
Zaragoza



TRABAJO FIN DE GRADO:

DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN PROGRAMA INCLUSIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

GRADO MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

ÁREA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

AUTORA: BOLIVAR BALAGUER SUSANA

TUTORA: NAVAS MACHO, PATRICIA

CURSO: 2014/2015

**FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA**

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	3
JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	6
1.DEFINICIÓN DISCAPACIDAD INTELECTUAL	6
1.1 Recorrido histórico de las conceptualizaciones sobre discapacidad	6
1.2 ¿Qué entendemos por discapacidad intelectual?	14
1.3 Definición actual de discapacidad intelectual	18
1.4 ¿Qué define en realidad la DI? Funcionamiento intelectual, conducta adaptativa y edad de aparición	25
2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y HABILIDADES SOCIALES	29
2.1 ¿Cómo podemos trabajar las hhss de las personas con discapacidad para mejorar su inclusión?	29
2.2 Enseñanza de las Habilidades sociales: Programas Conductuales Alternativos/Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social.....	30
PROPUESTA PRÁCTICA	35
3.1 Objetivos	36
3.2 Contexto	37
3.3 Contenido del programa	37
3. 4 Metodología	38
3.5 Programa de habilidades sociales.....	42
CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	67
BIBLIOGRAFÍA.....	70
ANEXOS.....	75

RESUMEN

El presente trabajo pretende proporcionar un análisis detallado de la discapacidad intelectual y una visión inclusiva en la enseñanza de las habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual.

Incluye una propuesta de actividades para entrenar y potenciar las habilidades sociales de los alumnos con discapacidad intelectual en un contexto de educación primaria ordinario. Dicha intervención se plantea desde un enfoque educativo inclusivo. Para la elaboración de dicho programa, ha sido necesario un análisis exhaustivo de conceptos como discapacidad intelectual, educación inclusiva y habilidades sociales.

A partir de una revisión conceptual profunda acerca de las habilidades sociales y de una descripción detallada y resumida de las diferentes intervenciones y programas ya existentes en la enseñanza de las mismas en el ámbito de la discapacidad intelectual con resultados positivos y satisfactorios, se propone una intervención para trabajar en el primero ciclo de educación primaria.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual, Inclusión Educativa, Habilidades Sociales, Educación Primaria

ABSTRACT

The present assignment aims to provide an in deep analysis about intellectual disability as well as an inclusive vision to teach social skills to children with intellectual disabilities.

It includes a proposal of activities to train and upgrade the social skills of children with intellectual disabilities in a context of ordinary primary education. The intervention arises from an inclusive educational approach. For the development of the program, it was necessary a thorough analysis of some concepts such as intellectual disability, inclusive education and social skills.

From a deep conceptual revision about social skills and a detailed description of the different interventions and programs that are already used to teach them in the field of intellectual disabilities with positive and satisfactory results, an intervention to work in the first cycle of primary education is proposed.

Keywords: intellectual disability, inclusive education, social skills, primary education.

INTRODUCCIÓN

La profesión de maestro ocupa un papel muy importante en el desarrollo de la sociedad. Como buenos docentes, tenemos que ser capaces de potenciar al máximo las capacidades y habilidades de todos nuestros estudiantes para conseguir una mayor inclusión en la sociedad. Para ello, debemos encontrar la metodología más adaptada a cada uno, identificando sus puntos fuertes y débiles y trabajándolos de forma conjunta con la colaboración y cooperación del resto de los profesionales y las familias.

Por esta razón he elegido trabajar el tema de las habilidades, concretamente las habilidades sociales. Los primeros años de vida del niño o la niña, es fundamental el trabajo con las mismas para que sean capaces de resolver los diferentes problemas y situaciones que surgen en el día a día y formando así parte activa de la sociedad en la que viven. Es muy importante que estos aprendizajes sean compartidos con sus iguales para así disfrutar de experiencias comunes y potenciar las relaciones sociales.

Durante el presente TFG, voy a trabajar las habilidades sociales con los niños y niñas de Primero de Educación Primaria, especialmente con aquellos que presentan un diagnóstico de discapacidad intelectual (DI) y por lo tanto limitaciones significativas en las mismas.

He decidido centrarme en este aspecto por diversos motivos. Por un lado, durante mi formación estos cuatro años he adquirido diferentes conocimientos acerca de la DI. Asignaturas como Atención Temprana, Respuestas Educativas Específicas y Psicopatología me han aportado una inmensa variedad de conocimientos como los

cambios producidos en las actitudes de la sociedad acerca de la DI, recursos, programas y diversas metodologías para contribuir a la mejora y desarrollo de estos alumnos. Considero, que toda esta teoría proporcionada por diferentes profesionales, no debe quedarse en vano, sino que debe ser compartida y llevada a la práctica.

Otra de las razones de dicha elección, son las diferentes experiencias que he compartido con estudiantes con DI. En estas vivencias, he podido comprobar la importancia de esa teoría proporcionada, así como las dificultades para ponerla en práctica. Estos niños y niñas me demostraron día a día sus posibilidades y limitaciones, haciéndome comprender que es fundamental diseñar programas adaptados para potenciar sus destrezas y solventar sus debilidades

Es por ello, que el objetivo principal de este trabajo es diseñar un programa desde un enfoque inclusivo, para entrenar las habilidades sociales de todo el alumnado y especialmente de aquellos con DI. Se pretende, que todos aprendan y conozcan las debilidades y fortalezas de los demás, creando un mundo con apoyos individualizados, pero del que todos forman parte. Para trabajar las habilidades sociales, se planificarán diferentes actividades con las que se pretenden mejorar y superar las dificultades en éstas, contando con la participación de todos los estudiantes para así promover la inclusión.

El presente trabajo muestra un recorrido histórico por los diferentes cambios que han existido en la conceptualización de la DI, así como las diferentes respuestas ofrecidas en función de estos cambios a este colectivo de personas. Posteriormente, se presenta un análisis de la definición actual de discapacidad intelectual, explicando los

tres principales criterios diagnósticos que dan cuenta de la mismas, funcionamiento intelectual, conducta adaptativa y edad de aparición.

Se hace especial hincapié en la conducta adaptativa, pues ésta es entendida como un conjunto de habilidades conceptuales, prácticas y sociales (objeto de este trabajo) que son aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. A continuación, se muestran los diferentes programas existentes para la enseñanza de las habilidades sociales dirigidos a personas con discapacidad intelectual.

Para finalizar, se presenta el diseño personal de un programa inclusivo para el entrenamiento de las habilidades sociales con alumnado de Primero de Educación Primaria, y programa que tiene en cuenta especialmente los apoyos que pudieran necesitar aquellos alumnos y alumnas que presentan DI.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

1.DEFINICIÓN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1.1 Recorrido histórico de las conceptualizaciones sobre discapacidad

A día de hoy la discapacidad intelectual (DI) es entendida como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales, y prácticas. Aparece antes de los 18 años” (Luckasson et al., 2002, p.238; Schalock et al., 2010, p.259).

En otros términos, y en lo que a funcionamiento intelectual se refiere, las personas que presentan discapacidad intelectual muestran dificultades en la resolución de problemas, en la planificación o el pensamiento abstracto, entre otros. En cuanto a las limitaciones en la conducta adaptativa, y siempre teniendo en cuenta la variabilidad que encontramos dentro de las personas que integran un mismo colectivo, les resulta complejo la escritura, la lectura, establecer relaciones sociales, mostrar sus emociones, manejar el dinero, llevar a cabo las rutinas de cada día, el cuidado personal, entre otros.

A pesar de que en la actualidad existe consenso con respecto al modo de conceptualizar la DI, a lo largo de la historia se han producido cambios significativos en el modo de denominar, diagnosticar, clasificar y atender a todas aquellas personas que muestran limitaciones en el funcionamiento intelectual y en sus comportamientos adaptativos.

Afortunadamente, podemos detectar un gran avance en los últimos años en los pensamientos sociales acerca de la discapacidad en general y la discapacidad intelectual en particular.

Casado (1991) indica que a lo largo de la historia han existido cuatro periodos caracterizados por diversos modos de entender la discapacidad y proporcionar servicios a este grupo poblacional. El primer periodo, vigente en torno al siglo XVI, estuvo definido, siguiendo las palabras de este autor, por una '*integración utilitaria*', momento en que la persona con discapacidad era aceptada con cierto grado de resignación y se reducía su valor como individuo. Posteriormente, en los siglos XVII-XVIII, las personas con limitaciones eran excluidas de forma pasiva, siendo encerradas y ocultadas en el hogar y sufriendo aislamiento social, periodo al que este autor denomina '*exclusión aniquiladora*'. A continuación, ya entrado el siglo XX, domina un modelo de '*atención especializada y tecnificada*' enmarcado en un paradigma médico o rehabilitador que comentaré con posterioridad y en el que la discapacidad se concibe como condición que ha de ser 'curada', prevaleciendo la atención médica especializada sobre cualquier otro tipo de intervención (como por ejemplo, social). Este modelo médico puso un claro énfasis en el déficit, intentando 'reparar' a la persona a través de la prestación de servicios especializados dirigidos a intentar 'paliar' las consecuencias de la discapacidad. Finalmente, y gracias al principio de normalización y al movimiento de vida independiente que surge en los EEUU y representado bajo el lema 'nada sobre nosotros sin nosotros', las actitudes de la sociedad evolucionan hacia un periodo caracterizado por la accesibilidad y durante el cual se interioriza la idea de "normalización", es decir, que todas las personas con discapacidad, independientemente de las dificultades que presenten, han de gozar de las mismas condiciones de vida que cualquier otro individuo. Gracias a este movimiento, se comienza a reflexionar sobre el papel de la sociedad en la integración e inclusión de las personas con discapacidad (Madrid, 2013).

A lo largo de la historia, como ya hemos visto, se han producido grandes cambios en los paradigmas y conceptos para tratar y referirse a la discapacidad. Todas estas modificaciones, han tenido su repercusión en el ámbito escolar, aspecto en el que nos centraremos con mayor profundidad.

Si retrocedemos en el tiempo se pueden observar numerosos cambios en la educación producidos por la constante reforma legislativa. La educación de los niños y niñas con algún tipo de discapacidad no ha sido un camino fácil. En el siglo XIX, estos niños comenzaron a considerarse dignos de ser educados, aunque no todos, ya que la educación especializada surgió en primer lugar para atender a aquellos con discapacidades de tipo sensorial o personas sordas (Alonso, Barrientos, Bernal, Cifuentes, Carbó y Cuéllar, 2008).

Tras un largo periodo durante el cual las personas permanecieron apartadas del sistema educativo, en los años 70 comenzaron a surgir los Centros De Educación Especial en España, donde acudían todos aquellos alumnos rechazados por el sistema educativo (Alonso et al., 2008). En estos centros, coincidiendo con el periodo de atención tecnificada señalado por Casado (1991), los alumnos recibían una atención rehabilitadora con el fin de lograr o recuperar ciertas destrezas.

Coincidiendo casi en el tiempo con la formulación del principio de normalización, se aprueba en España la L.G.E (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa) donde aparece por primera vez la idea de la integración. Esta ley propone dos modalidades educativas: aulas de educación especial en centros ordinarios con un currículo específico y diferente al

ordinario, y centros de educación especial para aquellos alumnos con mayor grado de discapacidad (Vázquez, 2013).

Reflejando la evolución hacia un movimiento de corte más social y de reconocimiento de derechos, la Constitución Española de 1978 (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978) aprueba en su artículo 27, el derecho de todas las personas, sin ningún tipo de discriminación, a la educación. Es en este mismo año, 1978, cuando se publica el Informe Warnock, que refleja un cambio importante en la concepción de la educación para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. Es con este informe, cuando surge el término de necesidades educativas especiales para referirse a todos los niños con discapacidad, dejando a un lado conceptos como subnormal, infradotado, minusválido, etc., que conllevaban connotaciones peyorativas.

Este informe supone una modificación del modelo educativo, ya que la Educación Especial entra a formar parte de la Educación General, que anteriormente había estado separada de esta última.

En la década de los 80, el déficit del alumno con discapacidad comenzó a cobrar menor importancia de cara a establecer la propuesta educativa idónea y la relación entre el niño con discapacidad y su entorno comienza a adquirir mayor protagonismo a la hora de planificar la intervención educativa. En este sentido, los alumnos con necesidades educativas especiales comienzan a ser escolarizados en escuelas ordinarias en modalidad de integración. Este principio, diferente al de inclusión que se detallará con posterioridad, defiende que todos los alumnos con discapacidad podrán formar parte de su grupo de iguales en un colegio ordinario, acompañados de atenciones especiales. El principio de integración se pone en práctica de forma legal con el Real Decreto

334/1985, 6 de marzo de 1985, de Ordenación de la Educación Especial. Con este decreto, el Ministerio de Educación se compromete a escolarizar a los niños con discapacidad en los centros ordinarios, tanto públicos como concertados.

Casi diez años más tarde, y coincidiendo con el surgir de la idea de ‘inclusión frente a integración’ la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Cultura y Ciencia, (UNESCO) organizó una Conferencia Mundial en Salamanca donde se reunieron representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, para fomentar el objetivo de la Educación para Todos, materializado en el documento conocido en el ámbito educativo como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

En estrecha relación con la importancia otorgada al contexto educativo, se presenta la inclusión frente a la integración como eje fundamental del sistema educativo, el cual debe realizar reformas profundas para alcanzar una educación de calidad para todos. Por lo tanto, la escuela debe adaptarse al alumno y no tanto éste a su entorno educativo como venía haciéndose al aplicar el principio de integración, examinando sus políticas, sus prácticas y su contexto para poder eliminar así todas las barreras que impidan el aprendizaje y contribuir al desarrollo de la diversidad de todos los alumnos, escolarizados siempre que sea posible en un colegio ordinario (Echeita y Verdugo, 2004).

Si bien con la LOGSE, (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales pretende avanzar hacia la idea de inclusión, es en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) donde la inclusión educativa aparece como principio central de manera explícita. Con esta ley, se acentúa la importancia de adoptar

diferentes medidas para atender la diversidad del alumnado, proporcionando las mismas oportunidades y evitando situaciones de discriminación. Como ya se subrayaba en la Declaración de Salamanca, para atender a los alumnos es necesario tener en cuenta tanto sus características como su contexto.

En este mismo año, 2006, la Organización de Naciones Unidas (ONU) en su Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), recoge en su Artículo 24 la educación inclusiva como derecho fundamental de todos los niños y niñas para que puedan desarrollarse al máximo con las adaptaciones y apoyos necesarios.

Actualmente se encuentra vigente la LOMCE, (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para mejora de la calidad educativa) donde se reconoce la diversidad como el primer paso para alcanzar una educación de calidad para todos.

Esta ley otorga una gran importancia al potencial innato de los alumnos. Sin embargo, desde mi punto de vista como futura profesional del ámbito educativo, el hecho de reconocer a los alumnos por la falta o presencia de talento muestra cierta segregación, lo que se aleja del ideal de calidad educativa e inclusión.

Siguiendo en la línea de la inclusión educativa, es necesario hacer referencia al Decreto 135/2014, de 29 de julio por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de Aragón, desde un enfoque inclusivo. Este decreto expresa la necesidad de una enseñanza personalizada donde la colaboración y cooperación de todos los recursos personales, el trabajo en equipo y la formación constante, entre otros, resulta crucial para proporcionar una respuesta educativa de calidad a cada uno de los alumnos.

A pesar de todas las reformas educativas, algunos autores como Echeita (2011), señalan que conocemos los ingredientes de la receta de la inclusión, pero no sabemos aún cómo cocinarla. Por lo tanto, como futura docente, para conseguir la adaptación e inclusión de mis estudiantes es fundamental comprender este concepto y sobre todo conocer estrategias para llevarlo a cabo.

Cuando hablamos de inclusión, debemos entender que todos los niños y niñas pueden aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y escolares, pudiendo optar a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo (Solla, 2013).

Como futura profesional del ámbito educativo, debo ser consciente de que cada alumno tiene sus características propias, aspecto que no debe obstaculizar su desarrollo en la sociedad. Por ello, debemos confiar en sus posibilidades, establecer condiciones idóneas donde las actividades y las metodologías se adapten a sus características, colaborar con las familias, todo ello con el fin de conseguir su inclusión social.

En el aula existe una inmensa diversidad, por lo que, si nos encontramos con alumnos con cierta autonomía personal y habilidades sociales, el camino de la inclusión va a presentar menores obstáculos (Alonso et al., 2008).

La falta de habilidades sociales inhibe el desarrollo de interacciones sociales, así como el surgimiento de una posible amistad con los iguales (Laushey y Heflin, 2000).

En este sentido, resulta interesante destacar algunas de las investigaciones sobre habilidades sociales, cuyos resultados han demostrado que la enseñanza de las mismas contribuye positivamente a la inclusión educativa.

Uno de estos estudios (Laushey y Heflin, 2000) se puso en práctica un programa inclusivo para aquellos alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista. Basándose en la tutoría entre iguales como metodología central para llevar a cabo este proyecto, obtuvieron resultados que mostraban efectos positivos en los niños con autismo (Odom y Strain, 1984; Roeyers, 1996; Strain et al., 1979, citado por Laushey y Heflin, 2000)

Después de este estudio, una de las consecuencias más positivas fue que estos niños eran capaces de generalizar las habilidades sociales aprendidas a otros contextos, al mismo tiempo que el resto de sus compañeros mejoraron este aspecto (Laushey y Heflin, 2000).

En este mismo ámbito, se llevó a cabo otra investigación con el objetivo de evaluar diversos aspectos. Por un lado, analizar si una intervención en la que se incluyen varios compañeros sin discapacidad y alumnos con discapacidad consigue un aumento de las interacciones, tanto verbales como no verbales, que repercutan consecuentemente en el logro de una mayor inclusión de los estudiantes con discapacidad. Por otro lado, evaluar la inclusión del alumno con discapacidad en su grupo de iguales y la posible emergencia de amistades (Haring y Breen, 1992). Los resultados de la investigación revelaron un aumento de las interacciones sociales, muchas de ellas iniciadas por parte de los alumnos sin discapacidad y sin la mediación del profesor. Además, estos intercambios también tenían lugar fuera del contexto escolar lo que favoreció el desarrollo de la amistad. Como fruto de las constantes interacciones, poco a poco se alcanzaba la inclusión (Haring y Breen, 1992).

Tal y como demuestran estos estudios, las habilidades sociales son una herramienta esencial para alcanzar la inclusión. Aquí la razón por la que dedico este trabajo a la enseñanza y entrenamiento de las mismas. Si se consigue una adquisición y dominio de las habilidades sociales existirán más posibilidades de llevar a cabo interacciones sociales y por consiguiente se favorecerá la inclusión tanto educativa como social.

Con ánimo de conocer mejor al colectivo de personas con discapacidad intelectual cuyas habilidades sociales pretendemos mejorar para favorecer su inclusión en el ámbito escolar, dedicaremos el siguiente apartado a describir de forma más precisa en qué consiste este trastorno del desarrollo.

1.2 ¿Qué entendemos por discapacidad intelectual?

Como bien reflejan Ejea y Sarabia (2004), ha existido un notable progreso en las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual y en el modo de trabajo con las mismas desde que se promulgara el principio de normalización. Así, no solo se produce un cambio en la conceptualización de la discapacidad, sino también en los procesos de trabajo con estas personas, dejando a un lado el énfasis en las limitaciones para empezar a prestar mayor atención a los apoyos que, bien como profesionales, bien como sociedad, podemos prestar a este colectivo para favorecer su inclusión en la comunidad.

Los cambios reflejados por Casado (1991) que se han ido produciendo en el tratamiento de las personas con discapacidad en general, y con discapacidad intelectual en particular, han estado ligados a diversos enfoques. De forma muy sintetizada, se puede decir que han existido tres enfoques principales a la hora de conceptualizar la discapacidad intelectual y prestar apoyos a las personas que la presentan.

Las décadas de los setenta y los ochenta estuvieron marcadas por el enfoque médico basado en identificar a la persona con discapacidad intelectual por los síntomas que presentaba (por ejemplo, un bajo cociente intelectual), cobrando gran importancia la herencia y la patología. Recordando los modelos presentados por Casado (1991), podemos establecer cierta correspondencia entre su modelo de atención especializada y este paradigma médico-rehabilitador.

Con el movimiento de vida independiente, en torno a los años noventa, surge el modelo social donde la importancia de clasificar a las personas radica, no tanto en conocer su déficit, sino su capacidad para integrarse en la sociedad y los apoyos que ésta pudiera prestar, momento marcado por esa ‘accesibilidad’ señalada por Casado (1991).

Posteriormente, se avanzó hacia un paradigma biopsicosocial o socioecológico, presente en nuestros días. La gran relevancia de este enfoque reside en concebir la discapacidad intelectual, no sólo como un conjunto de déficits, sino como el resultado de la interacción entre la persona y el ambiente que le rodea. Por eso, al hablar de discapacidad se hace referencia al desajuste que existe entre las capacidades del individuo y las demandas del contexto en que se desenvuelve, centrándose el foco de cualquier intervención en proporcionar los apoyos necesarios para reducir o eliminar tal desajuste (Schalock et al., 2010). La existencia de diversos enfoques se ha traducido asimismo en diversos modos de definir la discapacidad en general, si bien dado el tema que nos ocupa, nos centraremos en el modo en que se define y se ha conceptualizado la discapacidad intelectual en las últimas décadas.

Inicialmente, y coincidiendo con los periodos de exclusión aniquiladora y atención especializada y tecnificada (Casado 1991) o el paradigma más médico-rehabilitador, se utilizaron conceptos como imbecilidad, debilidad mental, minusvalía y subnormalidad mental, términos que con el paso del tiempo adquirieron claras connotaciones negativas (Schalock, et al., 2007).

Coincidiendo con un enfoque más social, y con ánimo de superar las connotaciones peyorativas de los términos vigentes, surge el término retraso mental.

En la edición de 1992 del Manual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), el retraso mental era definido del siguiente modo (Luckasson et al., 1992, p.1):

Retraso mental se refiere a limitaciones importantes en el funcionamiento actual. Se caracteriza por funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media, acompañado de limitaciones en dos ó más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de los recursos de la comunidad, auto-dirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años.

Esta definición además de equiparar la importancia del funcionamiento intelectual y las habilidades adaptativas a la hora de definir la DI, añade además, reflejando los cambios sociales que se estaban produciendo en el modo de entender la discapacidad (i.e., accesibilidad, principio de normalización), que el entonces denominado ‘retraso mental’ debía dejar de entenderse como rasgo o condición inherente de la persona, otorgando un mayor peso al entorno del individuo y los apoyos que éste pudiera prestar a la persona con discapacidad, surgiendo así el paradigma de apoyos. Según este paradigma, las personas con DI experimentan un desajuste entre sus capacidades y las demandas que impone el entorno que les rodea. Surge así la necesidad

de proporcionarles los apoyos oportunos, más o menos extensos dependiendo de las limitaciones presentes, con el fin de reducir o eliminar tal desajuste.

El tipo y la intensidad de los apoyos se determinarán en función de las necesidades de la persona, con el fin de mejorar el funcionamiento individual. Se pone por tanto el énfasis no en identificar y clasificar a las personas en función de sus limitaciones, como pudiera ser un bajo cociente intelectual, sino en función del tipo e intensidad de los apoyos que necesitan: intermitentes, limitados, extensos, o generalizados (Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007).

Diez años más tarde, la definición de la AAMR de 1992 se modifica de acuerdo a estudios de análisis factorial que muestran una estructura tripartita (conceptual, práctica y social) de la conducta adaptativa e inteligencia: “Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiestan en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson et al., 2002, p.1).

Además, y a pesar de seguir utilizando el término “retraso mental”, éste comienza a cuestionarse, ya que comenzó a adquirir connotaciones peyorativas.

En este sentido, surgieron multitud de debates en cuanto a la terminología adecuada. Tras muchas deliberaciones, en ámbitos como la psicología y la educación, entre otros, se optó por utilizar el término “personas con discapacidad intelectual” (Verdugo, 2003) con ánimo de resaltar primero su condición como persona y después sus limitaciones.

Este cambio de terminología, se puede observar en la modificación del nombre de algunas asociaciones. Es el caso de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) que anteriormente era denominada Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR).

Actualmente, la AAIDD define la discapacidad intelectual como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales, y prácticas. Aparece antes de los 18 años” (Luckasson et al., 2002, p.238; Schalock et al., 2010, p.259).

Esta nueva definición supone una serie de cambios respecto a las anteriores, que serán comentados en el siguiente apartado.

1.3 Definición actual de discapacidad intelectual

Actualmente podemos encontrar tres definiciones de Discapacidad Intelectual, teniendo en cuenta los tres sistemas de clasificación y diagnóstico internacionalmente aceptados: la propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (Schalock et al., 2010), la de la Asociación Americana de Psiquiatría incluida en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales o DSM-5 (APA, 2013), y la que aparece en la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10 (OMS,1992).

Todas estas definiciones, se basan en tres criterios diagnósticos fundamentales:

- Limitaciones significativas (entendidas como aquellas que se encuentran dos desviaciones típicas por debajo de la media) en el funcionamiento intelectual

que se manifiestan en dificultades en la resolución de problemas, en la planificación, razonamiento y abstracción, entre otros. La medición de tales limitaciones se realiza a través de las puntuaciones de cociente intelectual o CI, representando un CI significativamente inferior a 70, limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual (APA, 2013; Schalock et al., 2010).

- Limitaciones significativas (i.e., puntuación que se encuentre dos desviaciones típicas por debajo de la media en un instrumento estandarizado) en la conducta adaptativa, que se manifiestan en dificultades para realizar o poner en marcha determinadas habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- Comienzo antes de los 18 años (Schalock et al., 2010) o durante el periodo de desarrollo (APA, 2013).

El sistema de clasificación actual la AAIDD (Schalock et al. 2010), define la discapacidad intelectual del mismo modo en que lo hizo en 2002, pero modificando el término “retraso mental” por el ya comentado “discapacidad intelectual”.

Esta definición ‘operativa’ (Schalock et al., 2010) que define los criterios diagnósticos necesarios para considerar la presencia de DI, va acompañada de una serie de premisas que tienen por objetivo señalar aspectos relevantes de cara a la evaluación e intervención con las personas con DI y que reflejan el paradigma biopsicosocial que anteriormente comentábamos, pues enfatizan la importancia del individuo y su entorno, así como la importancia de disponer de apoyos en este último (Schalock et al., 2010, p.38):

Premisa 1: “Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura”. Para

conocer el funcionamiento de las personas hay que tener en cuenta los ambientes típicos donde se encuentran otras personas sin discapacidad de la misma edad y cultura. De esta manera, se conocerán mejor las limitaciones de la persona, ya que su funcionamiento se comparará con el grupo de iguales que no presenta ningún trastorno del desarrollo.

Premisa 2: “Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en factores conductuales, motores y sensoriales”. Para que la evaluación e intervención sean correctas, debemos tener en cuenta la cultura, los ambientes y el nivel lingüístico que presenta el individuo con discapacidad intelectual. Por lo tanto, y con ánimo de proporcionar los apoyos adecuados, tenemos que conocer aspectos como la presencia de alguna discapacidad sensorial o física, el sistema de comunicación preferente o aspectos en los que necesite un mayor apoyo.

Premisa 3: “En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades”. Las personas con DI, al igual que el resto de la sociedad, son competentes en una serie de aspectos al mismo tiempo que presentan debilidades en otros. Por lo tanto, como profesionales de la educación en este caso, debemos conseguir que nuestros alumnos/as alcancen un equilibrio entre sus debilidades y fortalezas.

Premisa 4: “Un objetivo importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo”. Es necesario identificar las necesidades de las personas con discapacidad intelectual, pero lo más importante de todo es saber cómo atenderlas diseñando un plan de apoyo específico, en nuestro caso, educativo, que contribuya a su mayor independencia e inclusión en el aula.

Premisa 5: “Con los apoyos personalizados oportunos mantenidos a lo largo de un periodo de tiempo determinado, el funcionamiento vital de la persona con DI generalmente mejorará”. Esta es una de las grandes aportaciones de la definición de la AAIDD. En lo que al profesorado respecta, si desde las aulas ya ofrecemos apoyos individualizados, estaremos contribuyendo a la mejora y desarrollo íntegro del alumno/a.

La aportación de mayor importancia proporcionada por la AAIDD en su sistema de clasificación y diagnóstico, es que presenta la DI ya no sólo desde una perspectiva operativa, señalando los criterios necesarios para el establecimiento de un diagnóstico, sino también desde una perspectiva multidimensional, centrándose en cinco dimensiones del funcionamiento humano que, recibiendo los apoyos adecuados, permitirán la mejora de la calidad de vida del individuo con DI. Estas dimensiones, tal y como se refleja en la Figura 1, son: funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, salud, contexto, e interacciones, participación y roles sociales.

Esta concepción multidimensional implica describir a la persona con discapacidad intelectual de un modo global y comprensivo analizando las cinco dimensiones comentadas.

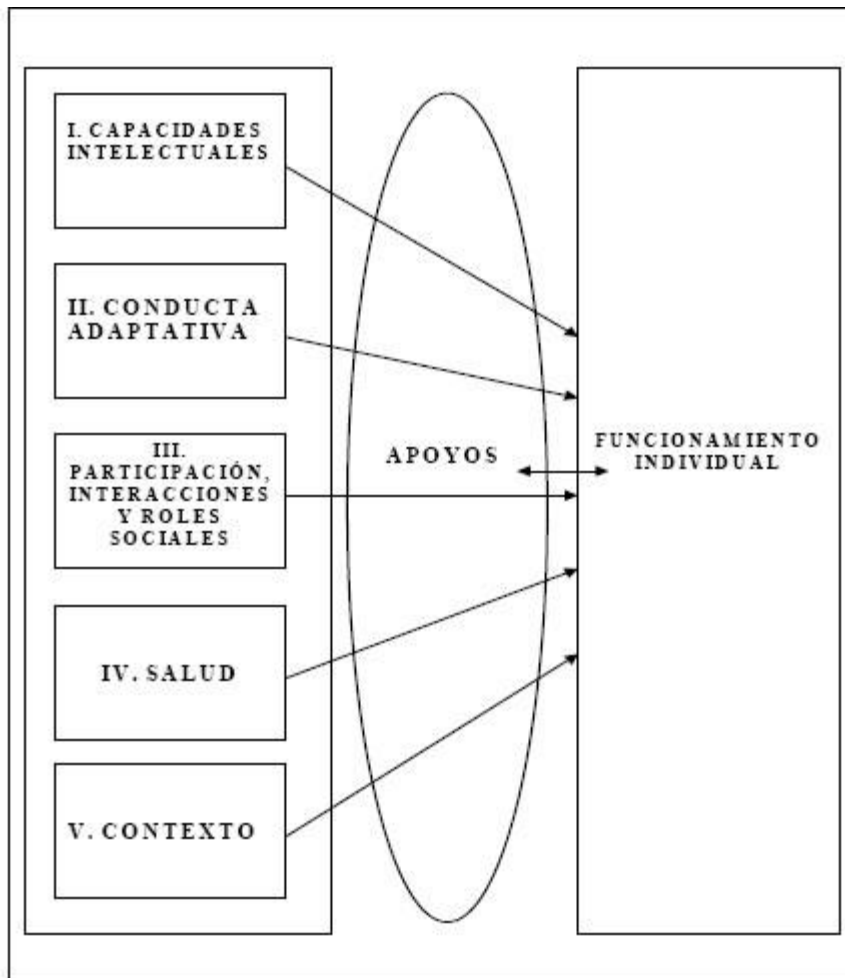


Figura 1. Esquema conceptual del funcionamiento humano

Fuente: Schalock, R. L. y Verdugo, M. A (2010) *Siglo Cero*, 41(4), p.17.

La primera de las dimensiones, Capacidades Intelectuales, incluye habilidades como el razonamiento, la planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez, aprender de la experiencia...etc. Las personas con discapacidad intelectual presentan fortalezas en estas habilidades, así como debilidades que podrán reducirse con la prestación de los apoyos apropiados. Por lo tanto, como docentes, debemos contar con los conocimientos y estrategias necesarias

para diseñar un plan de apoyo educativo individualizado que favorezca las mejoras en esta área.

La segunda dimensión, conducta adaptativa, incluye las habilidades sociales, prácticas y conceptuales que se van aprendiendo y utilizando a lo largo de la vida. Si existen limitaciones en alguna de estas habilidades, existirán dificultades para responder a las demandas del entorno, así como a los cambios que se producen de manera inesperada. Es por ello, que debemos dotar a los alumnos de diferentes habilidades conceptuales, sociales y prácticas, para que sean capaces de adaptarse a cualquier situación.

El eje vertebrador del presente trabajo son las habilidades sociales, ya que éstas facilitan la inclusión en la sociedad evitando situaciones de segregación y exclusión social, proporcionando diversas oportunidades para alcanzar un funcionamiento óptimo en los diferentes contextos sociales.

La participación, las interacciones y los roles que desempeñan las personas con DI en el entorno en el que viven conforman otra de las dimensiones del funcionamiento individual. Aquí es de destacar el papel que tiene la sociedad a la hora de ofrecer a las personas con discapacidad oportunidades para su participación, potenciando su inclusión. De esta manera, se evitarán problemas de interacción y participación por falta de accesibilidad a los recursos y los servicios comunitarios.

En cuanto a la dimensión de la salud, las personas con discapacidad intelectual suelen presentar comorbilidad con problemas de salud como la epilepsia, obesidad, trastornos respiratorios, problemas de comportamiento, entre otros (Mirón, Alonso y

Serrano, 2005). Proporcionar apoyos sanitarios será por tanto crucial para mejorar su funcionamiento individual.

La última de las dimensiones es el contexto. Si nos centramos en el ámbito educativo, el alumno puede encontrarse en un contexto que le proporcione oportunidades y contribuya a su desarrollo a través de, por ejemplo, un plan educativo individualizado, o por el contrario se trate de un ambiente que impida su mejora. Esta dimensión incluye tanto factores ambientales (entorno físico) como personales (como por ejemplo, miembros de la red social que proporcionan apoyos).

Por lo tanto, se puede concluir que la discapacidad no es solamente asunto de la propia persona, sino que influyen muchos más factores que determinarán los apoyos que ésta necesite.

Otra de las definiciones de discapacidad intelectual que encontramos hoy en día es aquella que aparece en el manual DSM-5 (APA, 2013) y que define la discapacidad intelectual como un trastorno del neurodesarrollo cuyos criterios diagnósticos son idénticos a los establecidos por la AAIDD. No obstante, y a diferencia de ésta, el DSM-5 especifica la gravedad de la discapacidad intelectual, diferenciando entre los grados leve, moderado, grave y profundo. En el manual anterior, DSM-IV, (APA, 1994) esta clasificación de niveles de severidad se realizaba en función de las puntuaciones de CI de tal manera que si la puntuación obtenida se encontraba entre 50-55 y aproximadamente 70 se consideraba leve, entre 35-40 y 50-55 moderado, entre 20-25 y 35-40 grave, y finalmente si el CI era inferior a 25 la DI se consideraba profunda. Actualmente, el nivel de severidad de la DI se establece según el funcionamiento adaptativo social, práctico y conceptual, al considerar que es la conducta adaptativa lo

que determina en definitiva el éxito o fracaso de las personas con DI a la hora de hacer frente a las demandas del día a día.

Si comparamos esta definición con la proporcionada por la AAIDD, podemos establecer una clara diferencia. Se observa que la AAIDD no determina niveles de gravedad de la discapacidad intelectual, simplemente realiza su clasificación en función de los apoyos requeridos. Sin embargo, en el manual del DSM-5 encontramos que se realiza una clasificación en función del nivel de gravedad. Por lo tanto, se puede decir que el DSM-5 aún se basa en un modelo médico, ya que clasifica la discapacidad intelectual en niveles de severidad.

Finalmente, es conveniente hacer referencia a la décima Clasificación Internacional de Enfermedades realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992). En esta edición, la OMS dota al cociente intelectual de gran importancia a la hora de realizar el diagnóstico.

Sin embargo, actualmente la OMS está realizando una revisión de esta edición y próximamente publicará la undécima edición. Esta revisión pretende mantener la concepción de la discapacidad intelectual como una condición de la salud, pero enfatizando no sólo las limitaciones del cociente intelectual sino también en la conducta adaptativa (Salvador-Carulla, Reed, Vaez-Azizi, Cooper, Martinez, Bertelli, 2013).

1.4 ¿Qué define en realidad la DI? Funcionamiento intelectual, conducta adaptativa y edad de aparición

Como ya he comentado anteriormente, las diferentes definiciones comparten tres criterios de diagnóstico que determinan la presencia/ausencia de discapacidad intelectual: el funcionamiento intelectual, la conducta adaptativa y la edad de aparición.

Todos estos criterios se han demostrado necesarios, aunque ninguno de ellos suficiente, para considerar que existe una DI.

Considerar estos tres criterios para conocer si existe una discapacidad intelectual o no, es un cambio muy importante ya que antes, bajo la influencia de un modelo más médico, solamente se tenía en cuenta la puntuación del cociente intelectual a la hora de establecer un diagnóstico, obviando aspectos tan importantes como las habilidades sociales, prácticas y conceptuales.

En otras palabras, para que una persona pueda ser identificada con discapacidad intelectual tiene que cumplir limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, en la conducta adaptativa y debe presentar una edad de inicio inferior a los 18 años.

A continuación, se va a realizar un análisis del funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa. Esta última se destacará especialmente, ya que es el concepto clave sobre el que se basa el presente trabajo.

FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL

Tal y como aparece reflejado en la undécima edición de la AAIDD (Schalock et al. 2010), la inteligencia implica diferentes capacidades: razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido o aprendizaje a partir de la experiencia.

Para realizar un diagnóstico de DI, es necesario evaluar el funcionamiento intelectual y para ello se confía en el CI como puntuación que mejor refleja la inteligencia como factor general. Para establecer tal diagnóstico, el funcionamiento intelectual de la persona con DI ha de encontrarse dos desviaciones típicas por debajo

de la media en un test de medida estandarizado (en torno a una puntuación de 70) teniendo en cuenta los errores típicos de medida que pueden surgir con los instrumentos utilizados (Schalock et al., 2010).

Estas limitaciones en el funcionamiento intelectual se van a manifestar a través de dificultades para el razonamiento, la planificación, la orientación y escasas estrategias para la resolución de problemas, entre otros.

Es debido a estas dificultades, que en las aulas de educación primaria podemos encontrarnos con niños que presentan dificultades para entablar conversaciones, participar en juegos grupales, resolver problemas...etc.

CONDUCTA ADAPTATIVA

El siguiente criterio necesario, aunque no suficiente, para establecer un diagnóstico de discapacidad intelectual, hace referencia a la presencia de limitaciones significativas en conducta adaptativa.

La AAIDD define la conducta adaptativa como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Schalock et. al., 2010, p.81).

Por lo tanto, se concluye que la conducta adaptativa es multidimensional puesto que incluye tres tipos de habilidades:

- Las habilidades conceptuales que incluyen factores cognitivos, de comunicación y habilidades académicas, autodeterminación y lenguaje. En otras palabras, incluye lenguaje, lectura, escritura y conceptos relacionados con el dinero, el tiempo y los números.

- Las habilidades prácticas, que incluyen todas aquellas habilidades básicas e instrumentales de la vida diaria y actividades profesionales. Por ejemplo, el manejo del dinero, la seguridad, cuidado de la salud, habilidades ocupacionales, rutinas, etc.
- Las habilidades sociales, que incluyen aquellas capacidades necesarias para las relaciones sociales e interpersonales, competencia emocional y social y responsabilidad. Por ejemplo, la resolución de problemas, empatía, el seguimiento de normas, etc.

Como bien nos indica la AAIDD en su undécima edición, cuando se evalúa la conducta adaptativa, no hay que centrarse en el desarrollo máximo de la persona (es decir, todo aquello que podría llegar a hacer), sino en lo que habitualmente hace (o, en otras palabras, cómo se desenvuelve habitualmente en su entorno). Además, en esta evaluación no solo hay que tener en cuenta a la persona, sino también las oportunidades que se le proporcionan, así como los ambientes sociales y culturales en los que se mueve (las habilidades sociales requeridas en un contexto determinado pueden ser muy diferentes a las requeridas en otro).

Por lo tanto, se puede decir que cada situación o contexto requiere de unas habilidades específicas que la persona con DI tendrá que poner en marcha teniendo además en cuenta a aquellas personas con las que interactúa.

La conducta adaptativa es el aspecto flexible del funcionamiento humano, al contrario que el cociente intelectual que se caracteriza por ser difícil de modificar (Montero, 1999). Todas las habilidades que conforman la conducta adaptativa pueden

ser entrenadas y modificadas con los programas, estrategias y metodologías correspondientes, contribuyendo así a la mejora del funcionamiento del alumno.

Aquí la razón por la que veo necesario dedicar este trabajo a este tipo de habilidades, en especial a las habilidades sociales ya que son el eje vertebrador para alcanzar la inclusión.

2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y HABILIDADES SOCIALES

2.1 ¿Cómo podemos trabajar las hhss de las personas con discapacidad para mejorar su inclusión?

Para enseñar estas habilidades de interacción social, debemos establecer una programación marcando una serie de objetivos y contenidos, estableciendo actividades y delimitando unas estrategias y metodologías concretas. Además, debemos cooperar con las familias ya que las habilidades sociales son necesarias tanto en el colegio como fuera de él (Monjas, 1998).

En nuestras aulas de educación primaria, los niños deben adquirir una serie de habilidades sociales acordes a su edad. Entre ellas encontramos (Izuzquiza y Ruiz, 2007):

- Los saludos
- Las presentaciones
- Iniciar, mantener y finalizar conversaciones
- Pedir disculpas, favores y perdón
- Unirse al juego con otros niños
- Expresar y controlar las emociones

- Decir gracias y no.

Estas son algunas de las habilidades sociales más destacadas, pero también debemos tener en cuenta aquellas que se caracterizan por no ser verbales, como es el caso de la mirada, la sonrisa, los gestos, la distancia interpersonal, entre otras.

Los niños con discapacidad intelectual suelen tener dificultades en algunas de estas habilidades. Por ejemplo, les cuesta iniciar las conversaciones o en otros casos conocen estas habilidades sociales, pero no saben los contextos adecuados para ponerlas en práctica.

Para paliar estas dificultades, algunos autores han diseñado ciertos programas con el fin de trabajar y entrenar las habilidades sociales y así alcanzar la inclusión social, educativa y laboral.

2.2 Enseñanza de las Habilidades sociales: Programas Conductuales

Alternativos/Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social

Programas Conductuales Alternativos (Verdugo, 1996, 1997, 2000)

Como he comentado anteriormente, las habilidades sociales son comportamientos que se van aprendiendo a lo largo de la vida. Para que los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual adquieran este tipo de aprendizajes existen diversas técnicas, pero veo necesario resaltar los Programas Conductuales Alternativos (PCA) de Miguel Ángel Verdugo, cuyo papel es fundamental en el ámbito de las habilidades sociales.

Desde un enfoque conductual, en los PCA se pretende que el alumno adquiera diversas habilidades con el objetivo de que se mantengan y se generalicen a otras

situaciones. Por lo tanto, la meta principal que se quiere alcanzar con los PCA, es preparar a las personas con DI para su desarrollo en la vida y su integración en la sociedad y el ámbito laboral.

Estos programas incluyen un Programa de Habilidades Sociales (PHS) (1997), un Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT) (1996) y un Programa de Habilidades para la Vida Diaria (PVD) (2000).

Debido a que el trabajo gira en torno a las habilidades sociales, se hace necesario resaltar el PHS. Este incluye 6 áreas (objetivos generales), y agrupa un total de 207 entrenamientos diferentes (objetivos específicos), presentando una descripción detallada del modo de entrenamiento en cada caso.

Este programa se centra en el entrenamiento de conductas de adaptación e integración en la sociedad. Por ejemplo, se incluyen habilidades de interacción social para conseguir establecer y mantener relaciones interpersonales, la comunicación verbal para participar en conversaciones, el desenvolvimiento independiente, el ocio y el tiempo libre, el manejo del dinero en distintas situaciones sociales, la participación en actos sociales y recreativos, la utilización independiente de los transportes y conducta vial, comportamientos ecológicos y cívicos, medidas de seguridad y comportamiento en situaciones de emergencia, información básica y práctica respecto al consumo, y otras.

Para adquirir todas estas habilidades, se realiza su entrenamiento en entornos y situaciones cotidianas. Para ello se utilizan técnicas como la instrucción verbal, el modelado, la imitación, feedback, reforzamiento y generalización que se explicarán brevemente más adelante.

Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) (Monjas, 1993)

El PEHIS, es un programa cognitivo-conductual dedicado a la enseñanza de las habilidades sociales a niños/as con necesidades educativas especiales a través de personas significativas de su entorno social, como son los docentes, compañeros y familia.

El objetivo principal es conseguir que los niños sean capaces de poseer cierto grado de competencia social.

Este programa está diseñado para que pueda utilizarse en las aulas de Educación infantil, Primaria y Secundaria por el profesorado y en el hogar por la familia. Se pretende enseñar comportamientos sociales, cognitivos y afectivos utilizando técnicas cognitivas y conductuales.

Estas técnicas son variadas y sencillas para aplicar en los diversos contextos y conseguir una durabilidad de los resultados y efectos conseguidos. Algunas de estas técnicas son la instrucción verbal, el diálogo, modelado, refuerzo, entre otros.

En estos programas (PCA y PEHIS) se suelen utilizar una serie de técnicas comunes (Monjas, 1998):

- Instrucción o explicación verbal. El educador, utilizando un vocabulario sencillo, ofrece información acerca de la habilidad que se va a trabajar. Proporciona una serie de instrucciones al alumno para que este comprenda qué hacer, cómo, dónde, cuándo, por qué, para qué y con quién.
- Modelado. Es una de las estrategias más utilizadas con niños con discapacidad intelectual dado que el canal visual ayuda mejor a la interiorización y refuerzo

de las habilidades que el auditivo. Para enseñar la habilidad, un modelo la representa para demostrar los comportamientos adecuados. Hay que tener en cuenta, que si el modelo es una persona significativa para el alumno o simplemente un miembro de su grupo de iguales la conducta es probable que se aprenda mejor.

- Práctica de conducta o Role Play. Esta técnica consiste en poner en práctica todo lo escuchado y observado. De esta manera, a través de la vivencia de diversas situaciones, los alumnos van incorporando las habilidades a su repertorio.
- Retroalimentación o feedback. Es una de las técnicas que se pone en práctica constantemente en la enseñanza de la habilidad. Hay que proporcionar al alumno información sobre el desarrollo de la habilidad que está aprendiendo, siempre en términos positivos.
- Generalización. Consiste en realizar actividades para poner en práctica la habilidad aprendida, pero en otros contextos al del aprendizaje, como puede ser en el hogar.

Todas estas técnicas forman parte de un proceso de entrenamiento, donde el niño es el protagonista de su propio aprendizaje. Sin embargo, un aspecto a tener en cuenta en la enseñanza de las habilidades sociales son los participantes en el proceso de aprendizaje. El grupo de iguales, es uno de los partícipes más importantes ya que el niño va a identificarse con ellos consiguiendo un aprendizaje más significativo.

Otro de los colaboradores esenciales, son las familias ya que con éstas el niño se va a sentir más seguro y posiblemente más dispuesto al aprendizaje. Además, si las

familias colaboran en este proceso, el niño adquirirá mayor capacidad para aplicar lo aprendido en diversos contextos.

Basándome en el contenido anteriormente expuesto, podemos decir que la intervención en habilidades sociales contribuye a la inclusión social y educativa. Como consecuencia, a continuación, se va a presentar el diseño de un programa encaminado al aprendizaje y entrenamiento de las habilidades sociales más importantes en la escuela, poniéndolas en práctica en otros contextos cercanos al niño.

PROPUESTA PRÁCTICA

A continuación, se presenta un programa destinado a trabajar las habilidades sociales con estudiantes de Primero de Educación Primaria, especialmente con aquellos que presentan un diagnóstico de discapacidad intelectual.

He tomado la decisión de trabajar las habilidades sociales, porque éstas son uno de los principales ingredientes de la receta de la inclusión, al mismo tiempo que contribuyen a un aumento de las oportunidades de las personas con DI en la sociedad, ayudan a evitar situaciones y comportamientos de rechazo social.

Este programa se va a basar en las habilidades sociales de la Tabla 1.

Tabla 1. *Taxonomía de Habilidades Sociales en el 1º ciclo de Educación*

Primaria

Habilidades sociales	Contenidos
Practicar normas de cortesía: saludarse, despedirse, pedir las cosas por favor	Aprender normas sociales para aplicar tanto en la escuela como en otros contextos, que utilizaremos para iniciar conversaciones, pedir cosas, despedirse
Reconocer, diferenciar y expresar emociones y sentimientos positivos y negativos a través de lenguaje verbal	Identificar emociones y sentimientos en nosotros mismos y en los demás, aprender conductas verbales para expresarlos.
Utilizar nuestro cuerpo para expresarnos (lenguaje no verbal)	Ser capaces de expresar y transmitir mediante gestos (sonrisa, mirada, fruncir el ceño...) diferentes sentimientos y emociones
Expresar y escuchar activamente	Practicar aspectos de la comunicación como: respetar el turno de palabra, escucha activa, respuestas a las preguntas...etc.
Saber quejarse, pedir permiso y pedir favores.	Aprender diferentes estrategias para expresar disconformidad, deseos o solicitar favores de manera adecuada en el momento idóneo.
Iniciar conversaciones	Practicar estrategias comunicativas para llevar a cabo interacciones con iniciativa.
Saber tomar decisiones	Aprender los diferentes pasos a llevar a cabo para tomar una decisión u otra en situaciones sencillas.
Respetar y aceptar las normas para el funcionamiento del grupo	Respetar los patrones establecidos y ponerlos en práctica en diferentes contextos (juegos, actividades en grupo).
Respetar a sus iguales y saber resolver los conflictos	Poner en práctica estrategias para la resolución que potencien las interacciones positivas entre los iguales.

Fuente: Adaptado de Vallés Aranda y Vallés Tortosa (2000)

3.1 Objetivos

Objetivos generales

El objetivo principal es diseñar un programa basado en la enseñanza de las habilidades sociales en el aula ordinaria, dedicado especialmente a favorecer la inclusión de los niños y niñas con discapacidad intelectual que muestran limitaciones significativas en éstas.

Según la ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, como docentes tenemos que facilitar a todos nuestros alumnos todas las oportunidades y aprendizajes con el fin de garantizar su formación integral que contribuya al desarrollo de su personalidad y así prepararlos para que sean capaces de desenvolverse en la sociedad.

Objetivos específicos

- ❖ Identificar las dificultades que los alumnos y alumnas con DI pueden presentar en las habilidades sociales que se desarrollan en el ámbito de la Educación Primaria
- ❖ Diseñar actividades que permitan la adquisición de habilidades sociales básicas en el aula ordinaria siguiendo las metodologías que favorecen el aprendizaje de todos los alumnos, incluidos aquellos con DI
- ❖ Favorecer la inclusión en el aula de los alumnos y alumnas con DI a través del entrenamiento en habilidades sociales

3.2 Contexto

Este programa va dirigido a los niños y niñas del primer ciclo de Educación Primaria, en concreto del primer curso. Especialmente, está orientado para aquellos estudiantes que poseen un diagnóstico de discapacidad intelectual y presentan limitaciones significativas en las habilidades sociales y dificultades en las interacciones sociales.

Al tratarse de un programa inclusivo, su puesta en práctica no debe limitarse al contexto del aula. Para conseguir los resultados positivos y deseados, se necesita contar con la coordinación y colaboración de los distintos profesionales educativos, y uno de los pilares más importantes, las familias. De esta manera, se conseguirá más fácilmente la generalización de los aprendizajes al ámbito familiar, incluyendo los contextos más cercanos como es el barrio y las relaciones con las diferentes personas.

3.3 Contenido del programa

El contenido a desarrollar durante el programa se centra en las habilidades sociales recogidas en la Tabla 1, tras una revisión bibliográfica de aquellas más trabajadas y de mayor importancia en el primer ciclo de Educación Primaria, y concretamente en el primer curso.

Los contenidos se organizan en seis unidades didácticas. Cada una de ellas, recibe el nombre de un país determinado, en función de las habilidades sociales a trabajar. De esta manera, existen seis países:

- El país de los saludos, donde se pondrán en práctica las normas de cortesía necesarias de aplicar tanto en la escuela como en otros contextos, para saludar, despedirse o iniciar conversaciones, entre otras.
- El país de las emociones, donde se trabajarán las habilidades necesarias para identificar las emociones positivas y negativas, así como la expresión de las mismas de forma verbal y no verbal.
- El país de la comunicación, donde se trabajarán aquellos aspectos relacionados con la comunicación como respetar el turno de palabra, la escucha activa, respuestas a las preguntas, etc.
- El país de los deseos, donde se entrenarán diferentes estrategias para pedir deseos, favores o expresar disconformidad de manera correcta en el momento idóneo.
- El país de las decisiones, donde se trabajarán las estrategias necesarias para la resolución de conflictos y la toma de decisiones
- El país de todos, donde se trabajará el respeto hacia unas normas determinadas para conseguir un buen funcionamiento del grupo-clase, al mismo tiempo, que se pondrán en práctica el resto de habilidades aprendidas en los otros países.

3. 4 Metodología

Antes de poner en práctica el programa diseñado, es necesario realizar una evaluación inicial para conocer de dónde partimos y a dónde queremos llegar en lo que al entrenamiento de las habilidades sociales se refiere, y especialmente de aquellos alumnos con DI.

Para llevar a cabo esta evaluación se observará al alumnado en su día a día para posteriormente recoger todo lo analizado, de manera sintetizada en la tabla diseñada para tal fin (Anexo I). Aquí, se deberá evaluar al alumnado del uno al cuatro, correspondiendo estos números de manera gradual con muy pocas, algunas, bastantes y muchas veces.

Considero que es muy importante realizar evaluaciones iniciales antes de poner en práctica el programa. Además, es conveniente realizar evaluaciones a lo largo del proceso, ya que éstas nos van a informar dónde nos encontramos aportándonos datos que nos ayuden a saber si estamos consiguiendo todo lo propuesto de manera satisfactoria, o si por el contrario debemos hacer modificaciones en nuestra intervención.

Para recoger estos datos, se utilizará el mismo material que para la evaluación inicial (Anexo I). Así, se podrán contrastar los resultados obtenidos al principio, durante y al final de la intervención, mostrándose así la evolución de la intervención y el alumnado.

Este programa está diseñado para ponerlo en práctica en el aula. Sin embargo, se pretende seguir una línea interdisciplinar donde todos los aprendizajes adquiridos no se limiten al contexto escolar. En otras palabras, se pretende conseguir una generalización de los aprendizajes a otros contextos como el hogar y la comunidad más cercana. Por ello, la situación ideal para alcanzar todos los objetivos, sería contar con la colaboración y cooperación de las familias y el resto de los profesionales del ámbito escolar.

La participación del grupo de iguales es un aspecto fundamental para llevar a cabo el programa diseñado. Este contiene una serie de actividades que se basan

principalmente en la interacción con los compañeros ya que se trata del entorno perfecto para el entrenamiento de las habilidades seleccionadas y sobre todo para alcanzar la inclusión del alumnado con DI.

Las actividades están diseñadas para realizarse a través del juego, creando así un ambiente idóneo donde todos los niños y niñas tengan el sentimiento de formar parte de la misma comunidad. En todas ellas, se pretende que los alumnos tengan un papel activo para conseguir desarrollar al máximo sus posibilidades mientras que el docente supervisará la adquisición de aprendizajes, aportando la ayuda pertinente.

Centrándonos en las técnicas específicas para la enseñanza de las habilidades sociales se van a poner en práctica aquellas derivadas de la revisión de diferentes programas de entrenamiento de las mismas, destacadas en el punto 2.2. Por un lado, se utilizará la instrucción directa para indicar qué hay que hacer y cómo se debe realizar la actividad. Estas indicaciones servirán de guía para los alumnos, ya que como ya he comentado, se busca el papel activo de los mismos.

Otra de las técnicas a aplicar es el modelado, donde el profesor o alguno de los alumnos mostrará cómo realizar la actividad. Considero que es una estrategia muy útil para la enseñanza de las habilidades sociales ya que sirve como apoyo visual favoreciendo así el aprendizaje por parte del alumno con DI.

El Role Play es otra de las técnicas utilizadas. Con ella, los alumnos van a tener que vivenciar una situación real y asumir un determinado papel o rol. Es una de las técnicas más prácticas, ya que nos permite mostrar a los alumnos la aplicación directa de la habilidad aprendida en la vida real.

Todas las actividades propuestas están diseñadas de tal manera que se acerquen a la vida cotidiana para así favorecer la puesta en práctica de las habilidades sociales aprendidas en otros contextos distintos.

Durante todas las actividades, el docente va a llevar a cabo reforzamientos positivos o feedback. Estos se harán inmediatamente después de que aparezca la conducta deseada a través de elogios verbales o afectivos como puede ser dar un abrazo. Además, buscará que los estudiantes sean capaces de elogiar a su compañero-a cuando así lo requiera la situación. El profesor también comunicará a sus alumnos consejos de cómo mejorar, pero siempre en términos positivos.

En el diseño de cada una de las actividades se indican la metodología específica a aplicar para llevarla a cabo. Posteriormente, se indica las posibles necesidades que pueden surgir en cuanto al alumnado con DI, así como las soluciones que se aplicarán. Considero de gran importancia tener en cuenta este aspecto para asegurarnos un abanico de soluciones ante posibles dificultades y conseguir atender adecuadamente al alumno o alumna con DI para que éste sea capaz de alcanzar los mismos objetivos que el resto de sus compañeros.

A continuación, se van a presentar las diferentes sesiones diseñadas. En cada una de ellas vamos a viajar a un país en el que vamos a entrenar y aprender a poner en práctica una o varias habilidades sociales.

3.5 Programa de habilidades sociales

Temporalización

<u>SEMANA</u>	<u>UNIDAD DIDÁCTICA</u>	<u>SESIÓN</u>	<u>HABILIDADES SOCIALES A TRABAJAR</u>
Primera semana	El país de los saludos	¡Hola Caracola!	Conocer las normas de cortesía: saludarse, despedirse, pedir por favor, pedir disculpas Iniciar conversaciones a través de las normas de cortesía trabajadas.
Segunda semana	El país de las emociones	Mírame y adivina	Expresar nuestras emociones y sentimientos utilizando nuestro cuerpo
		Descubre qué me ocurre	Expresar nuestras emociones y sentimientos utilizando nuestro cuerpo y el lenguaje verbal
Tercera semana	El país de la comunicación	¡Escúchame!	Expresar y escuchar activamente
Cuarta semana	El país de los deseos	Pídeme lo que quieras	Saber quejarse, pedir ayuda, pedir permiso y pedir favores
Quinta semana	El país de las decisiones	Los títeres de los conflictos	Respetar a sus iguales y saber resolver conflictos Saber tomar decisiones
Sexta semana	El país de todos	La oca-habilidades	Respetar y aceptar las normas establecidas para el funcionamiento del grupo Puesta en práctica de las habilidades adquiridas.

EL PAÍS DE LOS SALUDOS

SESIÓN: “¡HOLA CARACOLA!”

OBJETIVO

Enseñar habilidades para iniciar conversaciones, a través del saludo, pedir por favor, disculpas y despedirse.

HABILIDADES SOCIALES TRABAJADAS

Conocer las normas de cortesía: saludarse, despedirse, pedir por favor, pedir disculpas

Iniciar conversaciones a través de las normas de cortesía trabajadas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El alumno identifica las situaciones cotidianas en las que poner en práctica las normas de cortesía:

1. Expresa el saludo con conductas tales como: levantar la mano, decir hola, sonreír
2. Expresa el despido con conductas tales como: decir adiós, hasta luego/mañana
3. Expresa demandas con conductas tales como: por favor, te importaría, gracias
4. Expresa las disculpas a través de diferentes fórmulas: perdón, lo siento, disculpa

DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA

Desarrollo de la actividad

Para comenzar la sesión, los alumnos se sentarán formando un círculo. El profesor tratará con los alumnos y alumnas las diferentes normas de cortesía. Juntos harán repaso

de las más importantes, poniendo ejemplos del día a día. Por ejemplo, *¿Cuándo saludamos? ¿Cómo lo hacemos?*

Después, se formarán parejas y tendrán que recrear situaciones del día a día donde deberán poner en práctica las normas de cortesía trabajadas. Por ejemplo, representar el momento de entrar en clase, pedir un rotulador a un amigo, encontrarse con un vecino en el ascensor.

Temporalización

Primera semana. Sesión de 55 minutos. 15 minutos para repasar las normas de cortesía y 35 para la representación.

Material necesario

Aula decorada en función de la situación a recrear

Metodología

Instrucción directa, Role Play

El profesor utilizará la instrucción directa para repasar las normas de cortesía, comentando cuáles existen, dónde y cómo se ponen en práctica.

La metodología principal de esta sesión es el Role Play. Los alumnos deben recrear una situación de la vida cotidiana, por ejemplo entrar en el aula o en una tienda. Deberán representar los diferentes roles que se encuentren en esa situación como la profesora o el tendero, así como aquel que entra, poniendo en práctica todas las normas de cortesía pertinentes: el saludo, la despedida, pedir por favor...etc.

Conforme acabe cada una de las representaciones, el profesor emitirá elogios (refuerzo verbal positivo) para resaltar todo aquello que han hecho correctamente y les aportará consejos para mejorar ciertas actuaciones (instrucción directa).

Posibles necesidades que pueden surgir

A la hora de recordar y repasar las diferentes normas de cortesía y los entornos donde ponerlas en práctica se utilizará una explicación verbal, lo que puede provocar que el alumno con DI no comprenda o simplemente no consiga mantener la atención.

Posibles soluciones

Con el objetivo de mantener la atención del alumno con DI y conseguir su comprensión, la explicación de las normas de cortesía irá acompañada de diferentes fotografías o dibujos donde se mostrarán ejemplos de las conductas a aprender y de los lugares donde ponerlas en práctica.

EL PAÍS DE LAS EMOCIONES

SESIÓN: MÍRAME Y ADIVINA

OBJETIVO

Aprender a expresar la alegría, la tristeza y el enfado a través del lenguaje no verbal

HABILIDADES SOCIALES A TRABAJAR

Expresar nuestras emociones y sentimientos utilizando nuestro cuerpo. Por ejemplo, si me siento feliz saber que lo puedo demostrar de diversas maneras, sin necesidad de hablar: sonriendo, saltando...etc.

CRITERIO DE EVALUACIÓN:

El alumno utiliza su cuerpo para la expresión de diferentes emociones:

1. Identifica la alegría con conductas no verbales tales como sonreír, aplaudir, saltar
2. Identifica la tristeza con conductas no verbales tales como llorar, boca hacia abajo, postura inclinada
3. Identifica el enfado con conductas no verbales tales como fruncir el ceño, boca enseñando los dientes

DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA

Desarrollo de la actividad

Todos los alumnos se sentarán formando un semicírculo. Para comenzar la sesión, el profesor dedicará unos diez minutos a explicarles el desarrollo de la actividad. Les indicará que, por un momento, se van a convertir en mimos debiendo expresar la emoción o sentimiento que les transmita la música que escuchan en ese momento, utilizando su cuerpo y sin hablar. Después, el resto de los compañeros, deben adivinar qué emoción ha sido representada. Conforme adivinen la emoción representada, se preguntará a los alumnos si han sentido la misma emoción que su compañero al escuchar la música, o si por el contrario una misma canción ha producido un sentimiento diferente.

Temporalización

Segunda Semana. Sesión 50 minutos, 10 o 15 minutos para explicar la actividad, 25 minutos de desarrollo y 10 minutos para expresar sus opiniones.

Material necesario

Aula

Minicadena/Radiocasette

Música que exprese alegría, enfado o tristeza

Sombrero y guantes para ejercer como mimos

Metodología

Instrucción directa, modelado, feedback.

El profesor explicará la actividad utilizando un vocabulario claro y sencillo. En otras palabras, el vocabulario será aquel propio del nivel de los alumnos en general, obviando los posibles tecnicismos y utilizando estructuras sencillas, es decir, sujeto, verbo y predicado.

Sin embargo, en ocasiones un lenguaje claro no es suficiente para comprender el mensaje que se nos quiere transmitir. Es por ello, que para evitar esta posible dificultad el profesor antes de comenzar la sesión actuará como modelo. Esta demostración, se hará en compañía de otro alumno, si es posible de aquel con DI para facilitar su comprensión y potenciar su inclusión. Esta demostración servirá al resto del alumnado como apoyo visual y modelo a imitar. Durante el desarrollo de la actividad, el profesor emitirá elogios (refuerzo positivo verbal) cuando representen o adivinen correctamente la emoción, y emitirá indicaciones (instrucción directa) si existen aspectos que mejorar. Además, el docente compartirá estos comentarios con los alumnos, buscando su opinión para conseguir que poco a poco aprendan a reconocer lo que hacen bien y mal el resto de sus compañeros.

Posibles necesidades que pueden surgir

Al comienzo de la sesión, puede darse el caso que el alumno con DI presente problemas en la comprensión de la explicación acerca de la actividad y por lo tanto dificultades para llevar a cabo la misma.

Posibles soluciones

Para evitar este problema, se dotará al alumno con DI de una guía (**Anexo II**). Ésta, estará dotada de pictogramas con los que se le explicará de manera muy organizada y esquematizada lo que tiene que hacer en cada momento. Por ejemplo, levántate, escucha

la música, demuestra lo que sientes. Cada hoja supondrá una tarea, por lo que en el momento en el que la realice, deberá de pasar la página para conocer la siguiente acción.

Además, en cada una de las hojas, se incluirá la fotografía de uno de los compañeros al que tendrá que recurrir si sigue teniendo dificultades para comprender o desarrollar la actividad.

EL PAÍS DE LAS EMOCIONES

SESIÓN: DESCUBRE QUÉ ME OCURRE

OBJETIVO

Aprender a expresar emociones y sentimientos como la felicidad, tristeza, enfado y miedo, a través del lenguaje verbal y no verbal.

HABILIDADES SOCIALES A TRABAJAR

Expresar nuestras emociones y sentimientos utilizando nuestro cuerpo y el lenguaje verbal mediante la representación de distintos escenarios o situaciones de la vida cotidiana que pueden generar distintas emociones y sentimientos. Por ejemplo, demostrar el enfado recreando una situación específica, por ejemplo, “alguien me ha quitado mi cromó favorito”.

CRITERIO DE EVALUACIÓN:

El alumno utiliza su cuerpo y el lenguaje verbal para expresar diferentes emociones, recreando situaciones de la vida cotidiana:

1. Expresa la felicidad con conductas verbales y no verbales tales como: cantar, sonreír, saltar, dar palmas, bailar
2. Expresa la tristeza con conductas verbales y no verbales tales como: llorar, postura inclinada, boca y cabeza hacia abajo

3. Expresa el enfado con conductas verbales y no verbales tales como: gritar, fruncir el ceño, resoplando
4. Expresa miedo con conductas verbales y no verbales tales como: gritar ¡socorro! ¡ayuda!, correr, temblar, taparse o abrir mucho los ojos

DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA

Desarrollo de la actividad

Los alumnos se sentarán formando un semicírculo. Recordando la actividad anterior, el profesor indicará que se va a trabajar en grupos de cuatro personas. Cada grupo, deberá recrear situaciones de la vida cotidiana, asignándose diversos papeles, y expresando las diferentes emociones.

Los alumnos tendrán a su disposición diferentes atuendos y materiales para llevar a cabo la representación. Por ejemplo, ropa que caracterice a un anciano, madre o cualquier persona diferente a ellos mismos. Como materiales, contarán por ejemplo con pelotas, bancos, mesas, sillas que les ayuden a conseguir un escenario adaptado a la escena a representar.

Tendrán unos 20 minutos para preparar “el miniteatro de las emociones”. Después se representará y el resto de compañeros tendrá que adivinar qué es lo que el grupo ha querido mostrar.

El profesor formará los distintos grupos de trabajo de forma estratégica por si surge algún conflicto o problema éste sea resuelto con éxito. Esto es, el profesor buscará en todo momento que los grupos estén equilibrados donde se encuentren alumnos dispuestos a hacer todo con otros que quizá necesiten una pequeña ayuda y juntos conseguir un buen resultado.

Un aspecto a tener en cuenta es el grupo al que pertenece el niño con DI donde al menos habrá una persona dispuesta a ayudarlo.

Temporalización

Segunda semana. Sesión 50 minutos. 10 minutos para exponer qué se va a hacer, 20 minutos para preparar las pequeñas representaciones, 15 minutos para exponerlas y 5 minutos para hablar sobre el transcurso de la actividad

Material necesario

Aula

Atuendos y objetos varios

Metodología

Instrucción directa, Role Play, feedback, modelado

El profesor explicará la actividad al comienzo de la sesión, utilizando un lenguaje claro, sencillo buscando en todo momento que sea comprendido por todos los alumnos.

Durante la actividad, todos los alumnos tendrán un papel que representar de tal manera que todos sean partícipes. El profesor utilizará la instrucción directa en las distintas fases implicadas en la representación en caso de que surgieran posibles dificultades. De esta manera, el profesor destinará un tiempo determinado a: (a) la fase de preparación, en la que pensarán cómo recrear la situación; (b) la fase de preparación de roles, donde se repartirán los papeles y las características de los mismos; y (c) finalmente una fase de simulación, donde representarán todo lo que hayan preparado.

Durante estas fases de preparación, el docente irá acercándose a cada grupo para guiarles de forma más individualizada. De esta manera, el profesor les proporcionará determinados consejos en función de la situación y los roles a recrear. Por ejemplo, les ayudará mostrándoles una forma de estar enfado (modelado) lo que les servirá como apoyo visual para imitar su personaje.

Desde el comienzo de la sesión, el profesor destacará los aspectos positivos de cada uno de los alumnos (refuerzo verbal positivo) y realizará aportaciones que les permitan mejorar (instrucción verbal).

Posibles necesidades que pueden surgir

Los niños con DI suelen presentar dificultades para ponerse en el lugar del otro y por lo tanto para interpretar otra persona diferente a él mismo.

Posibles soluciones

Para solventar esta posible dificultad, el docente realizará una demostración de las diferentes conductas a imitar: enfado, alegría, miedo y tristeza (modelado). Posteriormente, el niño con DI representará las mismas conductas, ayudándose de lo observado en la imitación del profesor.

EL PAÍS DE LA COMUNICACIÓN

SESIÓN: ¡ESCÚCHAME!

OBJETIVO

Practicar estrategias de comunicación como la escucha activa, respetar el turno de palabra, responder a las preguntas

HABILIDADES SOCIALES TRABAJADAS

Expresar y escuchar activamente

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El alumno escucha a la persona que está hablando:

1. Escucha atentamente sin interrumpir
2. Realiza preguntas sobre lo que ha escuchado para asegurarse de que lo ha comprendido correctamente
3. Muestra al interlocutor que está atendiendo con conductas tales como: asentar con la cabeza, transmitir con la mirada, decir “Aja”
4. Responder a las preguntas realizadas
5. Pedir el turno de palabra, respetando el de los compañeros

DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA

Desarrollo de la actividad

Los estudiantes se sientan formando un semicírculo. Para comenzar la sesión, el profesor les explicará el desarrollo de la actividad. Les indicará que les va a contar una

historia y todos deben estar muy atentos a lo que ocurre ya que después se les realizarán preguntas acerca de lo narrado. Antes de comenzar a contarles la historia, se les informará de que recibirán un premio todos aquellos que sean capaces de responder adecuadamente a las preguntas. Con esto, se pretende conseguir la concentración, motivación y atención de los alumnos a lo largo de toda la historia.

Temporalización

Tercera semana. Sesión de 55 minutos. 5 minutos expositivos y el resto de la sesión para desarrollar la actividad.

Material necesario

Aula

Marionetas

Metodología

Instrucción directa, modelado

El profesor comenzará explicándoles en qué consiste la habilidad que van a trabajar, cómo se realiza y en qué situaciones se pone en práctica (instrucción verbal). Para ello, utilizará un vocabulario adaptado al nivel de comprensión de los alumnos.

Después, pedirá a uno de sus alumnos, que le cuente cualquier historia o simplemente lo que hizo el último fin de semana. Mientras el estudiante narra la historia, el profesor mostrará a los alumnos cómo se pone en práctica la habilidad de la escucha activa (modelado).

Posibles necesidades que pueden surgir

Durante la narración de la historia, es posible que el alumno con DI no sea capaz de mantener la atención necesaria para comprender el contenido en su totalidad.

Posibles soluciones

Con el objetivo de conseguir el interés del alumno con DI durante toda la historia, se narrará a través de marionetas ya que es un material muy motivador para los alumnos. Además, la historia a contar se seleccionará en función de los intereses de los niños, y especialmente de aquel que presenta DI.

EL PAÍS DE LOS DESEOS

SESIÓN: “PÍDEME LO QUE QUIERAS”

OBJETIVO

Aprender estrategias para pedir ayuda, favor, permiso y saber quejarse

HABILIDADES SOCIALES TRABAJADAS

Saber quejarse, pedir ayuda, pedir permiso y pedir favores

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El alumno muestra su disconformidad:

1. Controla el enfado o la sensación desagradable producida por la situación
2. Busca el momento y el lugar adecuado para realizar la queja
3. Utiliza una expresión verbal correcta: voz firme y tranquila
4. Muestra un lenguaje no verbal adecuado: contacto ocular y distancia cercana al interlocutor
5. Escuchar con atención e interés lo que dice la otra persona, y llegar a un acuerdo

El alumno solicita ayuda:

1. Identifica a la persona a la que pedir ayuda
2. Solicita la ayuda en el momento adecuado
3. Pide la ayuda utilizando un tono amable y educado, como ¿Podrías ayudarme...? Necesitaría... ¿Me ayudas? ¿Me echas una mano...?
4. Agradece la ayuda recibida con conductas tales como: gracias, te lo agradezco

El alumno pide favores:

1. Identifica qué es lo que necesita
2. Pide el favor a la persona y en el momento adecuado
3. Utiliza una expresión verbal correcta: tono cordial, claro y sencillo. "...Necesito que me hagas un favor..." "Ocurre que...y te pediría que tú..."
4. Utiliza una expresión no verbal adecuada: mirada, sonrisa
5. Agradece el favor que le han hecho: Gracias, te debo una; Eres un encanto por atenderme

El alumno pide permiso:

1. Identifica a la persona a la que pedir permiso
2. Busca el momento adecuado
3. Pide permiso utilizando un tono amable y educado, como: ¿Podría ir al baño?
¿Te importaría si ...?
4. Muestra agradecimiento una vez que le permiten realizar lo solicitado

DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA

Desarrollo de la actividad

Los estudiantes se sientan formando un semicírculo. Para comenzar la sesión, el profesor les explicará el desarrollo de la actividad. Les indicará que, por parejas, deberán recrear diversas situaciones cotidianas donde tendrán que pedir favores, ayuda, permiso para realizar algo o quejarse de algo.

El profesor les entregará tarjetas de "¿Qué harías si ...?" donde aparecerán diversas situaciones que deberán representar. Por ejemplo, ¿Qué harías si te olvidas el libro para

trabajar hoy? ¿Qué harías si te pierdes de camino a casa? ¿Qué harías si tienes un examen y tus apuntes no se entienden? ¿Qué harías si un compañero te coge el almuerzo? ¿Qué harías si un compañero no trabaja en un ejercicio grupal?

Cuando cada pareja represente su situación, el resto de compañeros junto al profesor comentará tanto aquello que han realizado correctamente como aquellos aspectos a mejorar.

Temporalización

Cuarta semana. Sesión de 55 minutos. 10 minutos expositivos, 10 minutos para el modelado y 35 para las representaciones.

Material necesario

Aula

Tarjetas (**Anexo III**)

Metodología

Instrucción directa, modelado, Role Play, Feedback

Para comenzar, el docente explicará a los alumnos qué habilidad van a trabajar, animándoles a que pongan algún ejemplo de la vida cotidiana. Posteriormente, les describirá detalladamente en qué consiste la habilidad, cómo se realiza y en qué situaciones se puede poner en práctica (instrucción verbal). Durante la explicación, utilizará un léxico adaptado al nivel de los estudiantes, asegurando así su comprensión.

Antes de comenzar cada pareja, se hará una demostración de cada habilidad. Primero, el profesor junto a otro de los alumnos, realizarán la representación de una de las

habilidades, y posteriormente se realizarán entre los iguales. Durante cada recreación, deberán expresar al resto de los compañeros todo lo que realizan, exponiendo todos los pensamientos (modelado). Por ejemplo, para demostrar la habilidad de pedir favores podrían ayudarse de la siguiente situación: en el recreo, me doy cuenta de que me he olvidado el almuerzo. Para su representación, uno de ellos comentará a los alumnos todo lo que piensa: ¡Ah! Me olvidado el almuerzo, ¡Qué hambre tengo! ¿Qué puedo hacer? ¿Y si le pido algo de almuerzo a un compañero? A ver, ¿quién podría darme un poquito? Vale, ya está “aquel”. Hola, ¿Podrías hacerme un favor? Ocurre que me he olvidado el almuerzo y me preguntaba si te importaría compartir el tuyo conmigo. Gracias te debo una.

A continuación, cada pareja procederá a realizar su representación en función de lo que aparezca en la tarjeta que se les entregará.

Después de cada actuación, todos los compañeros y el profesor emitirán los elogios oportunos (refuerzo verbal positivo) y emitirán indicaciones (instrucción verbal) de aquello que se debería mejorar.

Posibles necesidades que pueden surgir

Puede darse el caso de que el alumno con DI no tenga un nivel de lectura como el resto de sus compañeros y esto le impida comprender las tarjetas entregadas.

Posibles soluciones

Para evitar que no comprenda las tarjetas, estas se adaptarán, ya que se cogerán de manera aleatoria. Por lo tanto, todas las tarjetas estarán compuestas por la indicación con pictogramas (**Anexo III**)

EL PAÍS DE LAS DECISIONES

SESIÓN: “LOS TÍTERES DE LOS CONFLICTOS”

OBJETIVO

Practicar estrategias para la resolución de conflictos que potencien las interacciones positivas entre los iguales

HABILIDADES SOCIALES TRABAJADAS

Respetar a sus iguales y saber resolver conflictos

Saber tomar decisiones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El alumno resuelve los conflictos:

1. Controla el impulso inicial, deteniéndose y pensando antes de actuar
2. Identifica qué ha ocurrido *¿Qué ha pasado? ¿Quién ha intervenido?*
3. Piensa *¿Qué se puede hacer? ¿Con quién hablo?*
4. Piensa en las posibles consecuencias *¿Qué pasaría si...?*
5. Escucha las opiniones de las otras partes
6. Llegan a una solución y la ponen en práctica

DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA

Desarrollo de la actividad

Los alumnos se sentarán formando un semicírculo para que el profesor comience la explicación. El profesor presentará un problema determinado por medio de “los títeres de los conflictos”, las marionetas protagonistas de la historia.

Una vez presentada la historia, los alumnos deberán agruparse en dos grupos diferentes y buscar una solución al conflicto. Posteriormente, los dos grupos presentarán su opción y de forma conjunta decidirán cuál es la más correcta.

Para acabar, los títeres resolverán el conflicto según lo acordado entre todos los alumnos.

Temporalización

Quinta semana. Sesión de 55 minutos. 10 minutos expositivos 15 minutos para contar la historia y el resto para buscar la solución y tomar una decisión todos juntos.

Material necesario

Aula

Títeres

Historia con pictogramas (**Anexo IV**)

Metodología

Role Play, feedback

El profesor comenzará explicando en qué consiste la habilidad a trabajar. En este caso, se aprovechará la ocasión para que los alumnos cuenten los conflictos o problemas que han vivenciado recientemente y la resolución de los mismos.

Posteriormente, el profesor presentará a los alumnos un conflicto representado a través de títeres. Cada marioneta, tendrá un rol diferente. (Role Play).

Una vez narrada la historia, los alumnos trabajarán en equipo, agrupándose en dos equipos diferentes para buscar una solución al problema. Se presentarán las dos opciones de cada grupo y se decidirá entre todos cuál es la más adecuada

Posibles necesidades que pueden surgir

Puede ocurrir que el niño con DI no comprenda en su totalidad la historia

Posibles soluciones

Para asegurarnos que el alumno con DI comprende perfectamente la historia narrada, se le proporcionará un apoyo visual más, la historia adaptada con pictogramas. (**Anexo IV**)

EL PAÍS DE TODOS

SESIÓN: OCA-HABILIDADES

OBJETIVO

Enseñar y respetar las normas establecidas para el desarrollo de las actividades

Poner en práctica las habilidades anteriormente entrenadas para comprobar los aprendizajes adquiridos

HABILIDADES SOCIALES TRABAJADAS

Respetar y aceptar las normas establecidas para el funcionamiento del grupo

Durante la actividad, se pondrán en práctica el resto de las habilidades entrenadas en las sesiones anteriores.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El alumno acepta las normas:

1. Identifica las reglas del juego, poniéndolas en práctica
2. Respetar el turno de sus compañeros
3. Muestra una actitud positiva durante el juego

DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA

Desarrollo de la actividad

Para comenzar, el profesor o profesora les presentará el tablero con el que jugarán durante toda la sesión. Todos juntos decidirán las normas del juego para ponerlas en

práctica durante el desarrollo de la actividad. Posteriormente, el profesor les explicará de manera detallada cada una de las casillas del tablero de la “oca-habilidades”.

Una vez que todos han interiorizado las normas y comprendido lo que hay que realizar en cada una de las casillas, comenzarán a jugar.

Temporalización

Sexta semana. Sesión de 55 minutos. 15 minutos de exposición y 40 para el desarrollo de la actividad.

Material necesario

Aula

Instrucciones del juego (Anexo V)

Tablero de la “oca-habilidades” (Anexo V)

Dados

Metodología

Instrucción verbal, feedback

Antes de poner en práctica las normas establecidas para el funcionamiento del grupo y de la actividad, el profesor explicará a los alumnos todas las casillas que aparecen en el tablero, indicando qué se debe realizar en cada una de ellas (instrucción verbal). Durante el desarrollo del juego, el docente irá recordando lo que hay que hacer en cada casilla.

El profesor emitirá elogios (reforzamiento positivo) a los alumnos una vez que realicen correctamente lo que se les pide en la casilla.

Posibles necesidades que pueden surgir

El alumno con DI puede tener dificultades a la hora de reconocer los números y contar

Posibles soluciones

Para asegurarnos que el alumno con DI puede participar como el resto de sus compañeros, se utilizará un dado de colores y cada una de las casillas estará marcada con los mismos colores que aparezcan en el cubo.

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Para la elaboración de este trabajo, ha sido necesaria una revisión bibliográfica exhaustiva de diferentes autores y asociaciones, con el fin de investigar aspectos acerca de la discapacidad intelectual, tales como su recorrido histórico y las diferentes definiciones de la misma, analizando cada uno de sus elementos. Además, las habilidades sociales en niños con DI y los programas, metodologías y estrategias más adecuadas para trabajar las mismas, han sido otro de los puntos clave de esta revisión.

El programa presentado, está diseñado para ponerlo en marcha en un aula ordinaria. Por ello, ha sido importante analizar la normativa vigente que ha regulado y regula la presencia de los niños con DI en las aulas ordinarias, analizando la inclusión como concepto clave, así como las diferentes prácticas docentes para alcanzar la misma.

Todos estos contenidos han sido necesarios para alcanzar el objetivo principal de este trabajo “diseñar un programa basado en la enseñanza de las habilidades sociales en el aula ordinaria, dedicado especialmente a favorecer la inclusión de los niños y niñas con discapacidad intelectual que muestran limitaciones significativas en estas”.

Como ya he comentado anteriormente, el programa está diseñado para llevarlo a cabo en un aula ordinaria, y especialmente en aquella donde alumnos con DI estén presentes. Por ello, las actividades elaboradas han sido adaptadas, analizando las posibles necesidades que pueden surgir y proponiendo las soluciones pertinentes. Considero que se trata del punto fuerte del presente trabajo, ya que se busca en todo momento que todos alumnos puedan acceder a las mismas oportunidades en las mismas condiciones, fomentando así la inclusión.

Frente a esta fortaleza, se encuentra el hecho de no poder ponerlo en práctica con un grupo de niños determinado, para poder comprobar la eficacia del programa. En otras palabras, no se ha podido demostrar, mediante instrumentos de evaluación, si la metodología propuesta es la más adecuada para solventar las posibles dificultades que pueden surgir.

A nivel personal, considero que se trata de un trabajo que requiere un gran esfuerzo y dedicación, pero necesario de elaborar a modo de síntesis de todos los aprendizajes adquiridos a lo largo de la carrera, junto a aquellos aportados durante su elaboración.

Este TFG, ha sido una gran aportación para mi formación como futura docente, ya que ha sido imprescindible la revisión de documentos de diversa índole, que han ampliado mis conocimientos acerca de la Discapacidad Intelectual

Otra de las aportaciones fundamentales para la elaboración de este trabajo, han sido los conocimientos, ayuda y apoyo de mi tutora, sin la cual este no hubiese sido posible.

Los documentos revisados me han aportado aprendizajes tanto teóricos como prácticos, adquiriendo así diversas ideas y metodologías para ponerlas en práctica en mi día a día como docente.

Uno de los aprendizajes más significativos ha sido aquel relacionado con la inclusión, un concepto que está presente en la actualidad. Durante la carrera se nos presenta la idea de inclusión y su logro en el aula. Sin embargo, no se nos proporcionan estrategias y metodologías para poder ponerlas en práctica y conseguir la inclusión de todos nuestros alumnos, aspecto adquirido con este trabajo.

Gracias a este trabajo, he adquirido diversos conocimientos, metodologías y estrategias para realizar las adaptaciones pertinentes con el fin de lograr que todos mis alumnos accedan a las mismas oportunidades y disfruten de una educación de calidad.

Como futura profesional en el mundo de la educación especial, decir que el diseño de este programa no va a quedar en vano, ya que cuando tenga la oportunidad lo llevaré a la práctica, matizando y perfeccionando cada aspecto para conseguir el máximo desarrollo de mis alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C., Barrientos, M., Bernal, J., Cifuentes, C., Carbó, R., Cuéllar, C., ...Torres, M. (2008). *Educación desde la discapacidad. Experiencias de escuela*. Barcelona: GRAO.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *DSM-5 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ED.)* Washington DC: Médica Panamericana.
- Casado, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. INTRESS: Barcelona.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¿Quién bien te quiere te hará llorar! *CEE Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita, G., y Verdugo, M.A. (2004). *La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Recuperado 7/8/2015, de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/9045/8-1/la-declaracion-de-salamanca-sobre-necesidades-educativas-especiales-10-anos-despues-valoracion-y-prospectiva.aspx>
- Ejea, C., y Sarabia, A. (2004). *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*. Recuperado 4/6/2015, en <http://sid.usal.es/7589/8-2-6>
- Haring, T. y Breen, C. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of applied behavior analysis*, 25, 319-333.
- Izuzquiza, D., Ruiz, R. (2007). *Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para familias*. Madrid: Down España.

- Laushey, K., y Heflin, L. (2000) Enhancing Social Skills of Kindergarten Children with Autism Through the Training of Multiple Peers as Tutors. *Journal of Autism and Development Disorders* 30(3), 183-192.
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reese, S., Schalock, R.L., Snell, M. E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9" ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., ... Tasse, M.J. (2002). *Mental retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10 th ed.). Washington D.C.: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A Verdugo y C.Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial]
- Mirón, J.A., Alonso, M., Serrano, A., y Saénz, M.A (2008). Calidad de vida relacionada con la salud en personas con discapacidad intelectual en España. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 24(5) 336–344.
- Monjas, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Montero, D. (1999). Conducta adaptativa y discapacidad aquí y ahora: algunas propuestas para la mejora de la práctica docente. *Siglo Cero*, 34 (2), 68-77.

Organización Mundial de la Salud. (1992). *Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Las Enfermedades. Trastornos Mentales y del Comportamiento, CIE-10: Descripciones Clínicas y pautas para el Diagnóstico*. Madrid: Meditor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas: Salamanca.

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=12&pid=497>

Pérez, A. M (2013). Nothing about us without us! El movimiento de vida independiente: comprensión, acción y transformación democrática. *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política*, 2, 22-38.

Salvador-Carulla, S., Reed, G.M., Vaez-Azizi, L.M., Cooper, S.A., Leal, R., Bertelli, M., ... & Saxena, S. (2011). Intellectual developmental disorders: towards a new name, definition and framework for “mental retardation/intelectual disability” in ICD-11. *World Psychiatry*, 10(3), 175-180

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., ... Yeager, M.H (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término de discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (224), 5-20.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., ... Yeager, M.H (2010) *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports* (11 ed.). Washington D.C.: American Association of Intellectual and Development Disabilities. [Traducción al castellano de M.A Verdugo. Madrid: Alianza Editorial]

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), p. 7-21

Solla, C. (2013) *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children.

Valles, A., y Valles T. (2000). *Habilidades sociales: primer ciclo de Educación Primaria*. Alcoy: Marfil.

Vázquez, S (2013) *Conceptualización y reconceptualización de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Material presentado en la clase de Atención a la Diversidad, abril, Zaragoza

Verdugo, M.A (1995). *P.C.A Programas Conductuales Alternativos*. Recuperado 12/8/2015 en, <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/pca.htm>

Verdugo, M.A. (1996). *P.O.T Programa de Orientación al Trabajo. Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú

Verdugo, M.A. (1997). *P.H.S Programa de Habilidades sociales. Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú

Verdugo, M.A. (2000). *P.V.D. Programa de la Vida Diaria. Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú

Verdugo, M.A. (2003) Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. *Siglo Cero.*, 34 (205), 5-19.

Verdugo, M.A., Ibáñez, A., y Arias, B. (2007). La escala de intensidad de apoyos (SIS). Adaptación inicial al contexto español y análisis de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, 38 (2), 222, 5-16.

REFERENCIAS LEGALES

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978

Real Decreto 334/1985, 6 de marzo de 1985, de Ordenación de la Educación Especial

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para mejora de la calidad educativa

ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su

Decreto 135/2014, de 29 de julio por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de Aragón aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

ANEXOS

ANEXO I: TABLA EVALUACIÓN

La presente tabla se rellenará en función de los siguientes criterios: 1 corresponde a nunca, 2 corresponde a algunas veces, 3 corresponde a bastantes veces y 4 corresponde a siempre				
HABILIDADES SOCIALES	1	2	3	4
Cuando entra o sale del aula u otro lugar saluda y se despide correctamente				
Reconoce cómo se siente diferenciando las emociones positivas y negativas, de forma verbal o en su defecto mediante pictogramas				
Reconoce cómo se sienten sus compañeros, diferenciando las emociones positivas y negativas, de forma verbal o en su defecto mediante pictogramas				
Expresa sus sentimientos y emociones verbalmente o mediante un sistema alternativo de comunicación(pictogramas)				
Sonríe cuando está de acuerdo o simplemente cuando está feliz				
Frunce el ceño para demostrar desacuerdo o enfado				
Mantiene la mirada durante los intercambios verbales				
Respeto el turno de palabra de sus compañeros, y solicita el suyo levantando la mano				
Responde correctamente a las preguntas planteadas, fruto de su atención , mediante el lenguaje verbal, no verbal o utilizando sistemas aumentativos de comunicación				
Muestra iniciativa para relacionarse con sus iguales				
Presta atención cuando le hablan y hace lo posible para comprenderlo				
Emite sus quejas de manera adecuada mediante el lenguaje verbal o cualquier sistema aumentativo de comunicación				
Muestra iniciativa para tomar decisiones				
Respeto las características físicas y personales del resto de los compañeros				
Pide disculpas a los demás por haber hecho algo mal, mediante el lenguaje verbal o en su defecto pictogramas				
Reconoce cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y lo pide a la persona indicada				
Conoce y acepta las normas para el funcionamiento del grupo				

ANEXO II: GUÍA

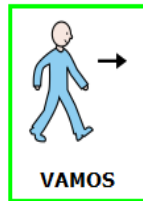
Fotografía



¿



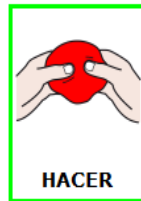
QUÉ



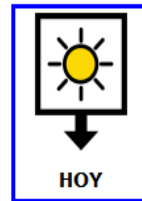
VAMOS

a

A



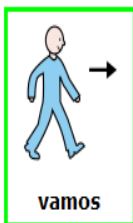
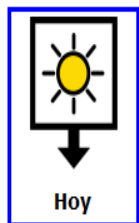
HACER



HOY

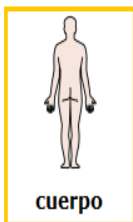
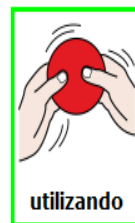
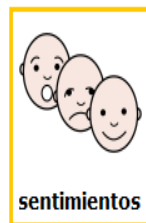


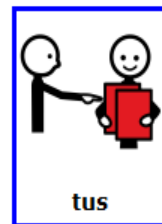
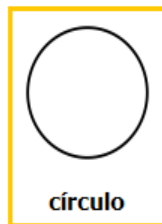
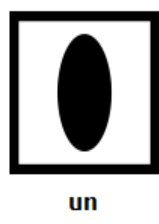
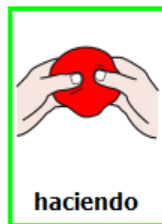
?



a

a

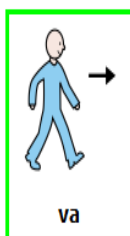
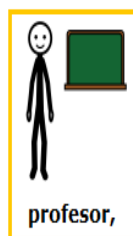




Fotografía



al

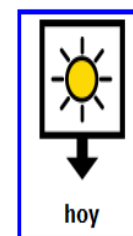


a

a



de



Fotografía



¿



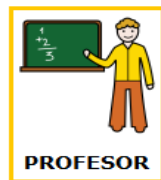
QUÉ



DICE



EL



PROFESOR



?

Fotografía



Vamos

a

a



escuchar música



Después



vamos

a

a



pensar

si



estamos



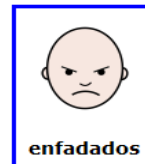
contentos



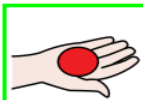
tristes



o



enfadados



Tenemos



que



mostrar



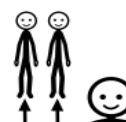
nuestro



sentimiento

a

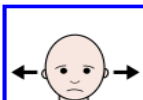
a



los



compañeros



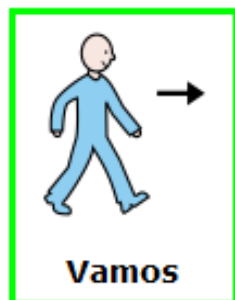
No



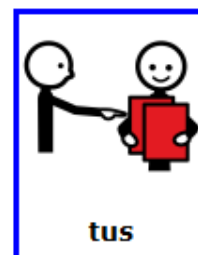
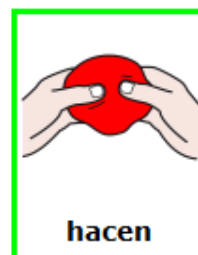
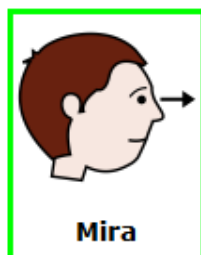
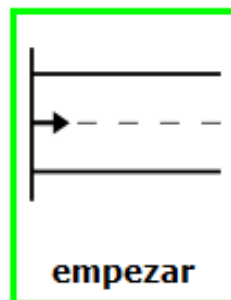
podemos



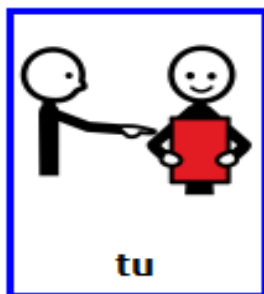
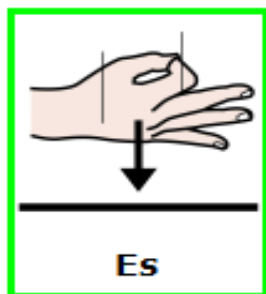
hablar



a



Fotografía



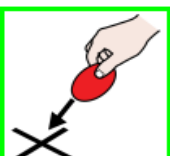
Fotografía



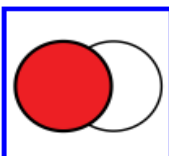
Levantate



y



colocate



delante



de



tus



compañeros

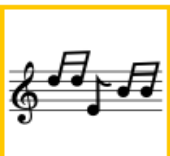
Fotografía



Escucha



la



música



Piensa



en



tú



sentimiento

Fotografía



¿



contento



triste



o



enfadado



?



Muestraselo

a

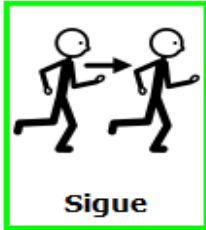
a



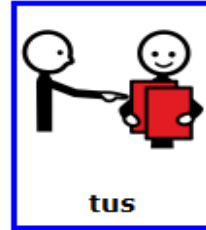
tus



compañeros



a
a



Fotografía

ANEXO III: TARJETAS ¿QUE HARÍAS SI...?

¿ QUÉ HARÍAS SI . . . ?

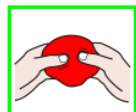
TE COGEN UN ROTULADOR Y NO TE LO PIDEN ?



¿



QUÉ

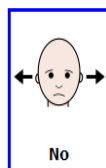


HARÍAS

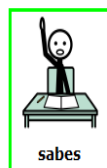
SI . . .



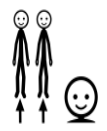
?



No



sabes



los



deberes



para



el



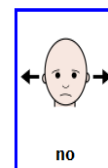
día



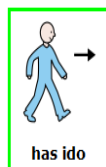
siguiente



porque



no



has ido

a

a



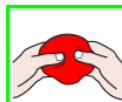
clase



¿



QUÉ



HARÍAS

SI

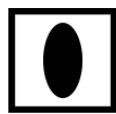
.

.

.



?



Un



amigo



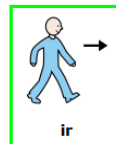
te



dice



de



ir



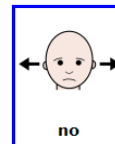
a



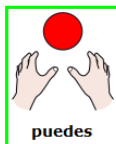
jugar



pero



no



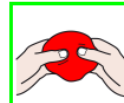
puedes



¿



QUÉ



HARÍAS

SI

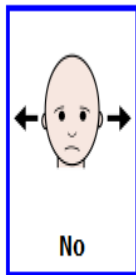
.

.

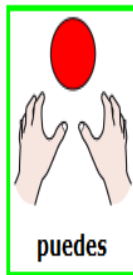
.



?



No



puedes



con



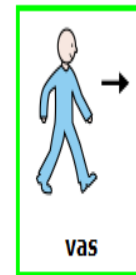
la



mochila



porque



vas



con



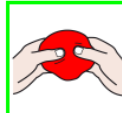
muletas



¿



QUÉ



HARÍAS

SI

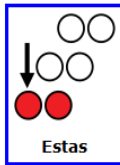
.

.

.



?



Estas



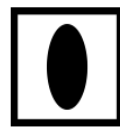
en



casa



de



un



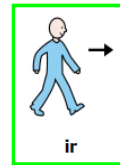
amigo



y



quieres



ir



al



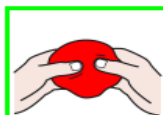
baño



¿



QUÉ



HARÍAS

SI . . .



?



TE



HAS OLVIDADO



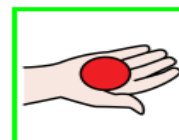
EL



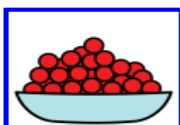
ALMUERZO



Y



TIENES

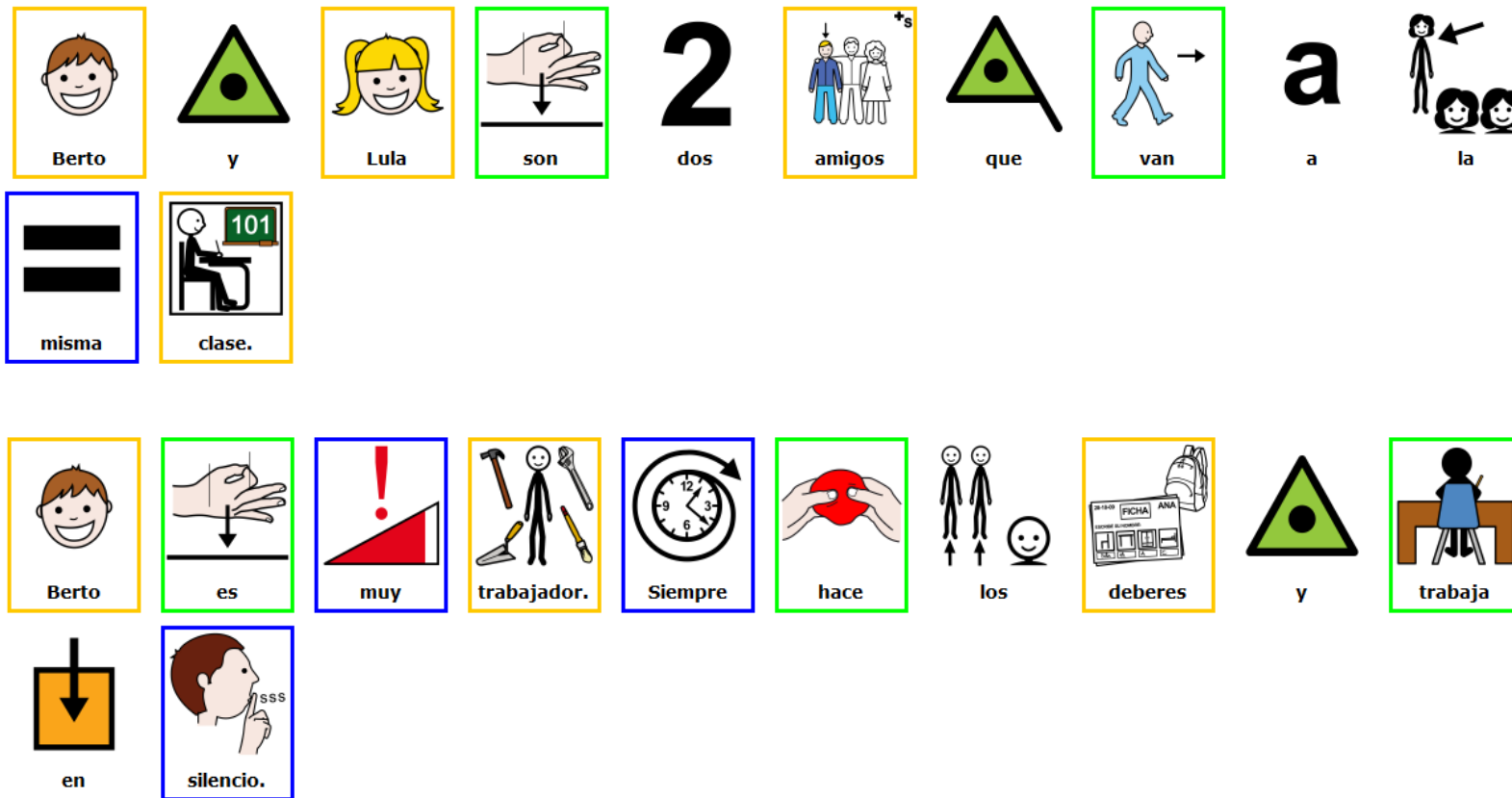


MUCHA



HAMBRE

ANEXO IV: HISTORIA CON PICTOGRAMAS

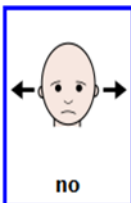


A

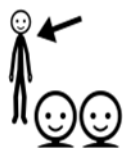
A



Lula



no



le



gusta



nada



trabajar



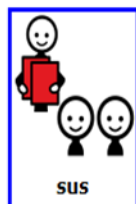
y



molesta

a

a



sus



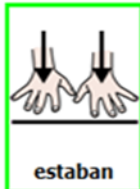
compañeros.



Un



día



estaban



con



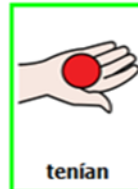
la



profesora,



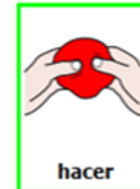
y



tenían



que



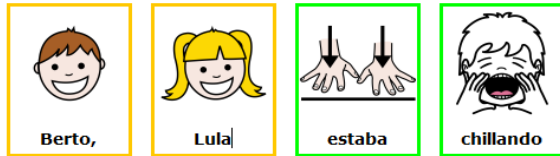
hacer

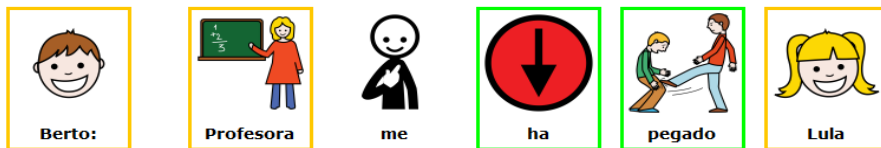
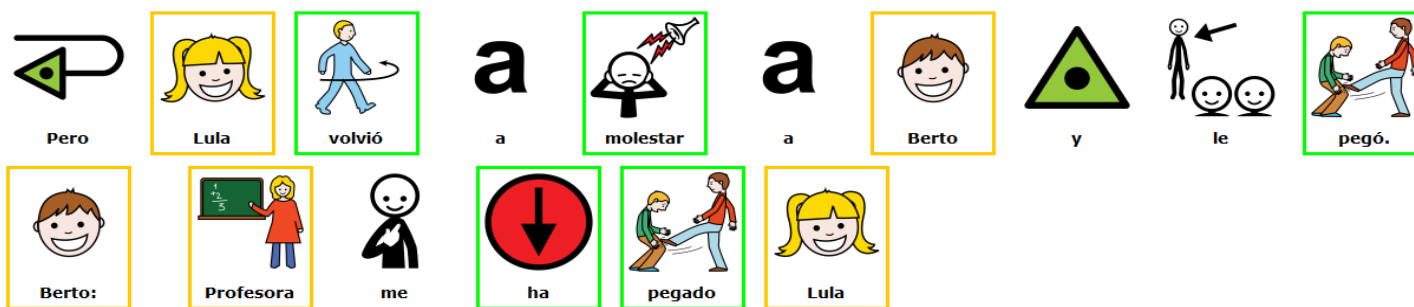
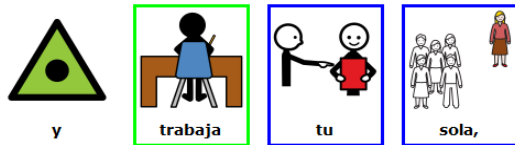
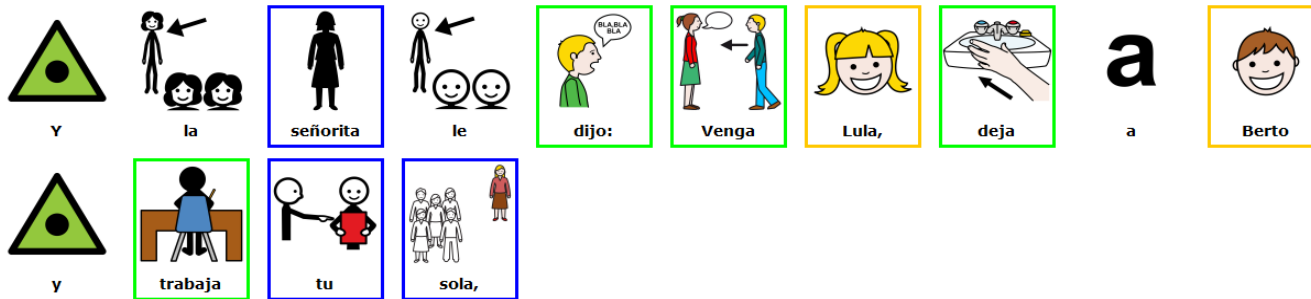


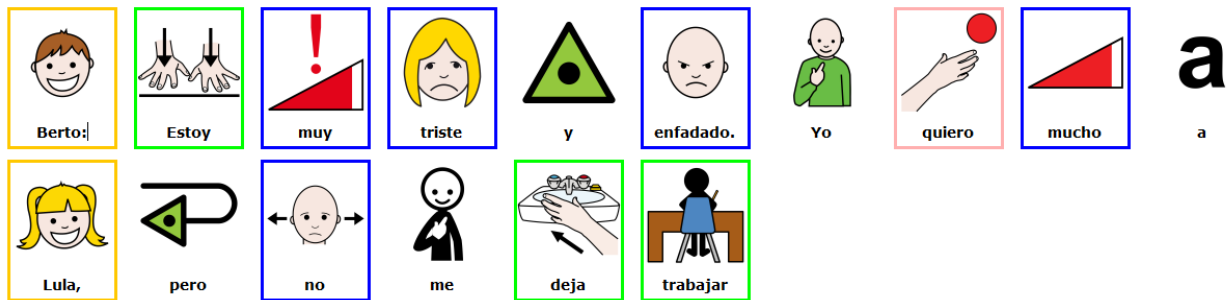
unos



ejercicios.







Material con pictogramas realizado con Araword,; <http://arasuite.proyectotico.es/index.php?title=AraWord>,
http://arasaac.org/pictogramas_color.php

que contiene pictogramas de Arasaac,

ANEXO IV: INSTRUCCIONES Y TABLERO DE LA OCA-HABILIDADES

Nº de casilla	QUÉ HACER
SALIDA	Todos alumnos comenzarán desde esta casilla
1	¿Cómo saludarías a un amigo que no ves hace tiempo? ¿Y al tendero? <i>¡Muy bien! Toca avanzar a la siguiente casilla amarilla</i>
2	Cuéntales a tus compañeros la última película que viste <i>¡Muy bien! Me ha gustado como mirabas a tus compañeros, por eso avanza a la casilla azul</i>
3	Elige a un compañero y demuéstrale lo que sientes por él <i>¡Lo has hecho genial! Avanza a la siguiente casilla verde</i>
4	De puente en puente, porque me da corriente
5	Llegas al colegio, y hay un chico nuevo sentado en tu sitio ¿Qué haces? <i>¡Qué buen plan! Avanza la siguiente casilla verde</i>
6	¿Cómo te sientes hoy? <i>Debes expresarlo mejor, te quedas un turno sin jugar</i>
7	¿Qué harías si tu mejor amigo está triste y no quiere salir de casa? <i>¡Qué buena idea! Avanzas a la siguiente casilla amarilla</i>
8	Tu hermano te pega y tu madre te castiga a ti, ¿Qué haces? <i>Vuelves a empezar, deberías hacer mejor la queja</i>
9	Has caído en la cárcel, tienes que hacerle compañía al preso durante una partida
10	Llegas a clase, y te das cuenta que no tienes el estuche ¿Qué haces? <i>Deberías habérselo pedido a tu compañero de pupitre, te quedas una partida sin jugar.</i>
11	De camino al colegio te equivocas de calle y te pierdes, ¿Qué haces? <i>¡Muy bien, seguro que así cualquiera te ayuda! Avanza a la casilla amarilla</i>
12	Comienza una conversación con alguno de tus compañeros <i>¡Le estabas escuchando genial! Avanza a la siguiente casilla roja</i>
13	Demuestra tu cariño a tu compañero de la derecha <i>¡Muy bien, te toca avanzar una casilla!</i>
14	Has encontrado un tesoro, lleno de cosas valiosas ¿Qué haces? <i>Vuelves a la casilla roja más próxima, debes pensar muy bien para tomar la mejor decisión</i>
15	Vas por la calle y te encuentras con aquello que te da tanto miedo, ¿cómo lo expresas? <i>¡Genial! Avanza a la siguiente casilla amarilla</i>
16	Has tenido un mal día, llegas a casa y ¿qué haces? <i>¡Muy bien, tenemos que expresar lo que nos pasa a los demás! Avanzas a la casilla verde</i>
17	Pregunta a un compañero algo que quieras saber de él <i>¡Muy buena pregunta! Avanza a la casilla roja</i>
18	¡Enhorabuena campeón! ¡Has estado fantástico! ¡Tú sí que vales!



